

Донецкий национальный технический университет
Технопарк ДонНТУ УНИТЕХ

90-летию ДонНТУ
ПОСВЯЩАЕТСЯ

**ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ПЛАНЕТНОЕ ЯВЛЕНИЕ**

МОНОГРАФИЯ

Донецк, 2011

УДК 378.00.141

ББК Ю 252

О 23

Рекомендовано к печати Ученым советом
Донецкого национального технического университета
(протокол № 5 от 20 мая 2011 г.)

Рецензенты:

Базалук О.А. – доктор философских наук, профессор

Журавлев В.И. – доктор философских наук, профессор

Лепский М.А. – доктор философских наук, доцент

О 23 Образование как планетное явление : Монография / Л.А.Алексеева, Р.А.Додонов, Д.Е.Муза, Ф.В.Лазарев, В.М.Таланов и др. ; ДонНТУ. – Донецк : ДонНТУ, Технопарк ДонНТУ УНИТЕХ, 2011. - 270 с.

ISBN 978-966-8248-33-7

В монографии с ноосферологических позиций анализируется место и роль образования в глобальной игре цивилизаций. Детально рассматривается формирование философско-образовательных идей академика В.И.Вернадского, становление концепции классического университета в европейской традиции. Выделяются основные принципы ноосферного образования и их преломление в конкретных учебно-педагогических практиках.

Монография адресована преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам высших учебных заведений, исследователям проблем высшей школы в современных условиях.

УДК 378.00.141

ББК Ю 252

ISBN 978-966-8248-33-7

© УНИТЕХ, 2011

© авторы, 2011

Содержание

Введение	4
Глава 1. ЛИНИЯ ВЕРНАДСКОГО В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ	13
1.1. Академик Вернадский – интеллектуальная вершина в культуре XX века	13
1.2. В.И.Вернадский: формирование философско- образовательных идей	21
1.3. Homo Universalis или Homo Particularis?	79
Глава 2. ПЛАНЕТАРНО-ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	94
2.1. Пространство ноосферы и дух коэволюции	94
2.2. На пути к созданию универсальной образовательной стратегии в глобальной игре цивилизаций	108
2.3. Европейская образовательная стратегия: риски и перспективы	133
Глава 3. ПЕРСПЕКТИВЫ НООСФЕРНОЙ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ	186
3.1. Ноосферный вектор в инженерно-техническом образовании	186
3.2. Экологическое образование: формальная правота деклараций и нищета практических шагов	191
3.3. Программа нравственного реформирования системы образования в контексте ноосферной культуры	206
3.4. Эстетическое воспитание как компонента ноосферно-образовательного процесса	235
Заключение	249
Литература	253

Введение

Настоящая работа продолжает серию коллективных монографий «Человек. Культура. Цивилизация», выполненных в рамках исследовательского проекта «Донбасс-Крым».

Данный проект задумывался как серия научно-образовательных мероприятий, тематически посвященных проблемам и перспективам современного человека, культуры и цивилизации. Если в первой монографии – «Цивилизация: от локального к глобальному Граду» было осуществлено коллективное усилие по прояснению исторического перехода от локальных цивилизаций к форме глобального сообщества, и возникших в этой связи проблемам, то в предлагаемом труде внимание сконцентрировано на феномене образования.

Думается, что у авторского коллектива (в который вошли специалисты из Украины и России) есть все основания высказать свои соображения относительно планетаризации образования, поскольку все авторы – преподаватели классических и технических университетов. Настоящая рефлексия во многом вызвана нарастающими кризисными явлениями в сфере подготовки специалистов на всем постсоветском пространстве. Кроме того, авторами, представляющими ДонНТУ, не первый год разрабатывающими ноосферологию, также читается спецкурс «Философия науки, техники и образования. Болонский процесс», что вообще заметно усиливает мотивацию в разработке проблем ноосферного образования, как действенной альтернативе конъюнктурного, рыночно ориентированного образования.

Авторы не скрывают, что название монографии есть парафраз известной работы академика В.И.Вернадского «Научная мысль как планетное явление», что с самого начала должно нацеливать читателя на ноосферную парадигму современного миропонимания. По мере вхождения в ноосферу человечество все более осознает

Образование как планетное явление

свое единство, а, следовательно – и необходимость общепланетарного подхода к решению глобальных проблем современности. «Человек, - писал В.И.Вернадский, - впервые реально понял, что он есть житель *планеты* и может – должен – мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода, государств или их союзов, но и в *планетном аспекте*» [1, с.322].

Первой основной предпосылкой перехода биосферы в ноосферу Вернадский считал всемерное возрастание роли науки, которая становится геологической силой и преобразовывает лик Земли. В XX веке, отмечал он, единая научная мысль охватила всю планету, все на ней находящиеся государства. Всюду создались многочисленные центры научной мысли и научного искания. Этот процесс достаточно полно был описан Владимиром Ивановичем в указанной работе.

При этом Вернадский фиксировал теснейшую связь науки и образования, справедливо отмечая, что успех научной деятельности обусловлен не только ее оптимальной организацией. «...Научная работа требует благоприятной среды для развития, и это достигается широчайшей популяризацией научного знания, преобладанием его в школьном образовании, полной свободы научного искания, освобождения его от всякой рутины, религиозных, философский или социальных пут» [1, с.385].

Распространение научных знаний через приобретающую глобальный характер систему образования сегодня считается закономерностью и одним из важнейших факторов ноосферогенеза. «XX век - век значения народных масс. Мы одновременно видим в нем энергичное, широкое развитие самых разнообразных форм народного образования. И хотя далеко не везде сняты путы, на которые указывалось, они неизбежно разлетятся с дальнейшим ходом времени. Огромно значение демократических и социальных организаций трудящихся, интернациональных их объединений, и

Образование как планетное явление

стремление к получению максимального научного знания не может остановиться. До сих пор эта сторона организации трудящихся и их интернационалов по своему темпу и глубине не отвечала духу времени и не обращала на себя достаточного внимания. *Эта работа идет на всей планете вне рамок государств и национальностей. Это столь же необходимая предпосылка ноосферы, как и творческая научная работа»* [1, с.385] (курсив наш – Д.М.).

Традиционно образование рассматривается как процесс всестороннего развития личности, способствующий ее саморазвитию и овладению социально-значимым опытом человечества, воплощенном в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру. В процессе образования происходит передача от поколения к поколению накопленных знаний, умений и навыков во всех областях культуры, что является необходимым условием деятельности социума по сохранению и развитию материальной и духовной сфер.

Образование в его развитых формах осуществляется совокупностью образовательных учреждений, составляющих в своей целостности образовательную систему общества и отвечающих базовым ценностям цивилизации, к которой это общество относится. В условиях глобализации это неминуемо обостряет противоречие между общечеловеческими и цивилизационными ценностями, переводя образование в разряд так называемых новых глобальных проблем современности.

Образование среди них, несомненно, является и ключевым условием ноосферогенеза, и проблемой, сопровождающей объективацию его в адекватную форму. Вместе с тем, оценивая современное образование в планетарном масштабе, следует согласиться с российским исследователем А.Н.Кочергиным, который указывает, что данное условие можно считать

Образование как планетное явление

выполненным в основном применительно к странам, представляющим «золотой миллиард» [2, с.48].

Однако нам представляется, что в качественном, содержательном отношении даже этот эталон, ориентированный на техногенные и рыночные процессы, весьма далек от ноосферного идеала. Для того, чтобы реконструировать ноосферный идеал, а затем воплотить его в систему образования на правах сквозного принципа, нужно заняться глобальным биосферным образованием. «Потребуется глобальное биосферное образование, вырастающее из понимания путей выхода из общепланетарного «разбаланса». Разрушительная мощь техногенных воздействий подлежит срочной и повсеместной нейтрализации, которая должна опереться на уважение жизни, уважение природы со стороны всего человечества» [2, с.46].

Но биосферное образование, или восстановление адекватного отношения к живому – это только первый шаг. Вторым, причем определяющим, по мнению авторов, должно стать именно ноосферное образование.

В сложившихся условиях концепция ноосферного образования выступает как новая парадигма всего образования на пути ноосферогенеза. Сам термин «ноосферное образование» актуализирует эволюционный вектор эпохи, подчеркивает потенциал возможностей человека в гармонии с природой и обществом, указывает на воспитание духовной творческой личности, способной увеличивать запас прочности жизни во Вселенной, не нарушая ее законов. Ноосферное образование – это социокультурный процесс передачи знаний, умений и навыков путем организованного мотивирования учебных мыслеобразов и реализации заключенной в них энергии.

Концепция ноосферного образования – это система научно-теоретических, гносеологических, методологических и практических взглядов на природу образования и возможности ее

Образование как планетное явление

эффективного достижения в обществе на этапе ноосферного перехода.

Структура концепции ноосферного образования представляет неразрывное единство 4-х основных составляющих:

1) знания (информационно-образного отражения в сознании индивида закономерных, воспроизводимых связей между элементами объективного и субъективного миров);

2) природосообразности (то есть соответствия природным процессам, структурам, закономерностям);

3) экологического императива (объективно необходимого нравственного социально-антропологического принципа, являющегося императивом соразвития человека, природы, общества);

4) ноосферы (энергоинформационной среды единения индивидуального и коллективного интеллекта и духовности на основе экологического императива) [3; 4].

Главной же целью ноосферного образования является формирование у человека целостного ноосферного сознания, которое состоит из единства новой рациональности, гармонично-планетарной деонтологии, биологически-адекватной стратегии поведения и экологического мировоззрения. Эта цель достижима в процессе трансформации мировоззрения современных людей в направлении: от антропоцентризма – к космо-эко-антропототальности.

Поэтому, к числу принципов ноосферного образования сегодня относят:

1. Принцип экологизации образования, который означает обращение к естественным, присущим человеку от природы способам, методам и каналам восприятия информации без усиленной эксплуатации дискурсивно-логического мышления.

2. Принцип системности образования, указывающий на построение педагогической деятельности на основе законов мира и

Образование как планетное явление

исходя из общесистемных научных теорий развития систем природы, общества, мышления.

3. Принцип гармонизации образования, ориентирующий на использовании технологий и методик целостного восприятия мира и мышления, погружающих учащихся в мировую гармонию уже в ходе занятий.

4. Принцип гуманизации образования, означающий переход от технократической модели образования к модели социокультурной, открывающей возможности для широкой гуманитарной подготовки учащегося. Гуманизация сама по себе не предохраняет от маргинализации, но является надежным «мостом» при переходе к целостности образования.

5. Принцип инструментальности образования, который указывает на возможность применения знаний, умений, навыков во всех сферах жизни человека: личной, межличностной, социальной, универсальной. Универсальная сфера жизни означает не отчуждённость образования от природы и общества, а условие его бытия в системе «природа–общество». Это принцип включённости во всеобщность.

6. Принцип личностно-ориентированного образования, утверждающий свободу выбора форм, направлений, средств образования.

7. Принцип опережающего (по сравнению с другими отраслями) развития образовательной отрасли, ориентирующий на новейшие достижения науки и психолого-педагогической практики.

8. Принцип простоты образования, в основе которого лежит принцип простоты познания, являющийся специфическим человеческим способом обеспечения жизни, и означающий включение естественных каналов и следование природным этапам восприятия информации.

Образование как планетное явление

9. Принцип экономичности образования, указывающий на построение и проведение технологий и методик преподавания, не превышающих необходимых социальных затрат, и при этом ведущих к экономии времени, сил, средств, финансов.

10. Принцип потенциальной интеллектуальной безопасности, базирующийся на общесистемных принципах, важнейшими из которых являются: природосообразность, самоорганизация информации, психологичность [5, с.12].

Не все из указанных принципов в равной степени «работают» на ноосферный идеал. Так, в частности, принцип экономичности образования – продукт образовательной системы, построенной на философии американского прагматизма, где калькулятивны все издержки на образование. В концепции образования В.И.Вернадского он не только не предусмотрен, о чем пойдет речь ниже, но и заменен контрадикторным принципом максимальных ресурсных вложений в образование, как центральный институт ноосферного будущего человечества. Это будущее в современных социальных концепциях видится в «постэкономическом обществе» (В.Л.Иноземцев), в котором будет жить и действовать «постэкономический человек» (А.С.Панарин).

Кроме того, ноосферное образование решает целый комплекс социально значимых задач, среди которых могут быть названы следующие: просвещение учащихся, т.е. ознакомление с общими научными представлениями о природе, человеке, обществе, а также с основными особенностями пространственно-временной, деятельностной, культурной, ментальной структуры человека; формирование мировоззренческих установок учащихся; социализация личности, то есть вовлечение ее в процесс общественного разделения труда через освоение индивидом знаний и умений в том или ином профессиональном сегменте этого разделения, а также введение в принятые в данном обществе образ жизни и принципы социального взаимодействия между людьми;

инкультурация личности, т.е. введение ее в систему ценностно-смысловых ориентиров и оценочных критериев, в нормативно-регулятивные установления общественного бытия, систему языков и технологий социальной коммуникации и основные параметры исторического социального опыта коллективной жизнедеятельности человечества в целом и данного общества в частности [4].

В таком случае, несомненно, что человеческий и социальный капитал, формируемые в ходе инструментализации принципов и установок ноосферного образования – это системообразующие факторы ноосферного социума.

Поэтому вполне естественно, что в данной монографии ставится *цель* – проанализировать состояние образовательных практик формирующегося глобального мира на предмет их соответствия ноосферным тенденциям.

В соответствии с этой целью в работе предпринимается попытка,

- во-первых, реконструировать философско-образовательные идеи Вернадского и выявить их эвристический потенциал для решения образовательных задач современности;

- во-вторых, проанализировать состояние образовательных практик внутри глобального мира с акцентом на европейскую модель образования, которая, по мнению В.И.Вернадского, считается преобладающей;

- в-третьих, очертить отвечающие ноосферной интенции перспективы реформирования современной системы образования в Украине и России.

Авторский коллектив видит смысл в разработке глобальной ноосферной модели образования, которая удовлетворяла бы вышеуказанным принципам.

В написании монографии приняли участие:

Образование как планетное явление

Алексеева Людмила Афанасьевна – кандидат философских наук, профессор кафедры философии Донецкого национального технического университета (глава 1.2).

Берестовская Диана Сергеевна - доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой культурологии философского факультета Таврического национального университета имени В.И.Вернадского (глава 3.4).

Додонов Роман Александрович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Донецкого национального технического университета (глава 1.2).

Лазарев Феликс Васильевич - доктор философских наук, профессор кафедры социологии и социальной философии Таврического национального университета имени В.И.Вернадского (глава 3.3).

Литвинцева Алла Викторовна – кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и культурологии Московского государственного технического университета им. Н.Э.Баумана (главы 2.1, 3.1).

Муза Дмитрий Евгеньевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии Донецкого национального технического университета (Введение, главы 2.2, 3.2, Заключение).

Рагозин Николай Петрович – кандидат философских наук, профессор, заведующий кафедрой социологии и политологии Донецкого национального технического университета (глава 2.3).

Таланов Валерий Михайлович – доктор химических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и неорганической химии Южно-Российского государственного технического университета (главы 1.1, 1.3).

Фоменко Марина Викторовна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии Донецкого национального технического университета (Введение).

Глава 1. ЛИНИЯ ВЕРНАДСКОГО В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Владимир Иванович Вернадский – один из самых выдающихся ученых и мыслителей XX века. Ему принадлежат фундаментальные исследования в различных областях науки. Круг научных интересов академика Вернадского необычайно широк и разнообразен. В его публикациях рассматриваются проблемы биосферы и ноосферы, радиогеологии и радиоактивности, биогеохимии и гидрохимии, геохимии и геологии, истории науки и организации науки, кристаллографии и минералогии, философии и математики. Но вершиной его творчества является учение о превращении биосферы в ноосферу. Это учение – одно из самых крупных интеллектуальных достижений культуры XX века и потому есть основание считать В.И.Вернадского великим мыслителем в истории человечества [1-4].

1.1. Академик Вернадский – интеллектуальная вершина в культуре XX века

С именем В.И.Вернадского связана новая научная программа в истории науки, образования и культуры – программа изучения феномена Жизни во всех ее проявлениях (наряду с основополагающими математической и физической программами Платона и Демокрита)¹ [5]. Эту программу мы и будем называть линией В.И. Вернадского в истории науки, образования и культуры [6-9]. Ее олицетворяют выдающиеся ученые, философы, в том числе

¹ Следует сделать оговорку. Многообразие реальности, конечно, не могут всесторонне описать ни две, ни три и т.д. концептуальные программы и опирающиеся на них философские и частнонаучные системы знаний. Такое деление имеет, прежде всего, познавательное и эвристическое значение, инициирующее попытки структурировать ошеломляющее многообразие теорий, гипотез, взглядов, представлений, опыта и традиций в науке и культуре.

Образование как планетное явление

«русские космисты», представители «философии жизни» (Дильтей, Шпенглер, Зиммель, Ортега-и-Гассет, Риккерт и др.), а также писатели, художники, композиторы, пополнившие сокровищницу знаний и опыта открытиями, поражающими воображение своей глобальностью, глубиной и универсальностью.

Для линии В.И.Вернадского в культуре характерен целый ряд особенностей. Три из них представляются наиболее важными. Схематично обозначим их.

1. Универсальная эволюционная картина мира. Прежде всего, для представителей этой «линии» характерен опыт теоретических построений, охватывающих *универсальную эволюционную картину мира*. В этой картине мира в естественной связи рассматриваются космологические, физические, химические, биологические, социальные и духовные процессы. История общества при таком рассмотрении есть часть истории природы, проявление великого процесса, который К.Маркс назвал «становлением природы человека». Еще И.Кант в своем известном труде «Естественная история и теория неба, или опыт об устройстве и механическом происхождении всего мироздания на основе ньютоновских законов» нарисовал грандиозную картину эволюции Вселенной, рождения и гибели миров, космического круговорота материи. По мнению философа, организованный мир находится в границах между развалинами разрушенных миров и хаосом еще несформировавшейся природы [10]. Эта мысль развита в трудах другого выдающегося современного концептуалиста И.Р.Пригожина, трудами которого создана основа синергетического мировидения с центральной идеей – самоорганизацией материи на всех ее структурных уровнях. В XVIII веке своим 44-томным сочинением «Всеобщая и частная естественная история», выходявшим около 15 лет, прославился французский натуралист, один из крупнейших биологов и популяризаторов естествознания Ж.Л.Л. Бюффон. В 1778 г. Ж.Л.Л. Бюффон опубликовал книгу «Об эпохах природы», охватывающую

широкий круг вопросов – от космологии и антропологии до мировой истории [11].

XIX век – необыкновенный век в истории русской и мировой культуры. Сокровищница знаний и опыта пополнена открытиями русских ученых и писателей, поражающими воображение своей глобальностью, глубиной и универсальностью. Стиль мышления, рассматривающий объект как целое в его взаимосвязях со средой, с Космосом, получил название «русский космизм». Это течение мысли в философии было представлено целым рядом блестящих умов, таких, как Вл.Соловьев, Н.Федоров, П.Флоренский, Н. Лосский и др.

Вот некоторые основные идеи русского космизма:

- человек – составная часть природы;
- человека и природу не следует противопоставлять друг другу, а рассматривать их надо в единстве;
- человек и все, что его окружает, – это частицы единой Вселенной.

Одним из ярких представителей русского космизма был библиотекарь Румянцевского музея, мыслитель-утопист Н.Ф.Федоров. В своем основном сочинении «Философия общего дела» он предложил идею регуляции природы средствами науки и техники [12]. Высшая цель регуляции – воскрешение предков; путь к нему лежит через овладение природой, переустройство человеческого организма, освоение космоса. За восемьдесят лет до А.Печчеи и Дж.Форрестера – членов «Римского клуба», писавших о глобальных проблемах человечества, Н.Федоров предупреждал о предстоящем кризисе цивилизации. В понимании Н.Федорова власть над природой совсем не тождественна установке покорения природы Френсиса Бэкона. Она означает такую способность вмешиваться в естественный ход природных и общественных процессов, которая обеспечит человечеству его будущность. Сочинение Н.Федорова можно рассматривать как

Образование как планетное явление

один из идейных источников современной системы взглядов о коэволюции общества и природы. Несмотря на религиозный характер сочинения, основное его содержание – это поиск конструктивного порядка во взаимоотношениях Человека и окружающей среды.

Важнейшую роль в развитии идей космизма сыграла русская художественная литература и искусство (Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, Ф.И. Тютчев, В.Я. Брюсов, Н.К. Рерих, М. Чюрленис, А.Н. Скрябин и др.). «Я есмь» перед лицом мироздания – один из основных лейтмотивов творчества Ф.М.Достоевского и многих других представителей линии В.И.Вернадского в культуре.

Выдающимися представителями русского космизма в естествознании были И.М.Сеченов, Д.И.Менделеев, К.Э.Циолковский, А.Л.Чижевский, И.Р.Пригожин, Н.Н.Моисеев. Отметим Д.И. Менделеева, открывшего периодический закон и создавшего периодическую систему химических элементов, являющихся естественнонаучным отражением универсального порядка атомов и гармонии Вселенной. Отметим также известную концепцию И. Сеченова о человеке как единстве его плоти, духа и окружающей среды, которая на многие годы опередила развитие физиологии. К числу подобных системных конструкций надо отнести и учение о почвах В.В.Докучаева, уяснившего, что именно почвы являются той основой, которая связывает в единое целое всю биосферу. Стремление к построению обобщающих, синтетических теоретических конструкций и представлений было ведущей тенденцией развития русского естествознания второй половины XIX века.

Одним из самых значительных достижений культуры XX века является творчество В.И.Вернадского, который заложил основы новой естественнонаучной картины мира, выявил закономерности его развития как грандиозного космопланетарного процесса. Учение В.И.Вернадского о биосфере и ее превращении в новое

Образование как планетное явление

эволюционное состояние – ноосферу под воздействием научной мысли, нравственной силы разума и труда человечества впитало в себя эволюционный подход Ч.Дарвина и А.Уоллеса, генетического почвоведения В.В.Докучаева, идеи А.Эйнштейна о единстве пространства, времени и материи, представления о земной и космической судьбе атомов химических элементов в биосфере на основе периодического закона Д.И.Менделеева. До В.И.Вернадского мир неживой материи, мир живого вещества, мир Человека и общества не были взаимосвязанными между собой и Космосом в сознании ученых. Учение о ноосфере объединило представления об эволюции живого вещества, неживой материи, человека и человеческого общества в рамках единой космологической концепции. В письме к своей невесте от 3 июля 1886 г. Вернадский ясно формулирует суть идеи единства человека со всем человечеством, с Землей и Космосом: «Всюду, всюду непрерывная цель, всюду, всюду живешь в разных эпохах, в разных обстоятельствах, в разных странах, и такая тесная, такая глубокой является связь со всем человечеством, со всем земным шаром, а, следовательно, и дальше, со всей вселенной...» [15, с.60].

Переход возникшей на Земле биосферы в ноосферу, является закономерным и неизбежным естественноисторическим этапом развития материи. Мы только начинаем постигать значение нарисованной В.И. Вернадским грандиозной картины мироздания.

2. Синтез естественнонаучной и философской мысли. Для линии В.И.Вернадского в культуре характерна еще одна фундаментальная особенность – синтез естественнонаучной и философской мысли.

Творческий гений В.И. Вернадского имел ренессансный характер. Его духовные устремления и творческие усилия не ограничивались только наукой. В конце жизни (1945 г.) он писал: «Я никогда не жил одной наукой». Еще при обучении в Московском университете гуманитарные интересы у В.И.

Образование как планетное явление

Вернадского были настолько сильны, что он даже некоторое время колебался между социально-историческими и философскими дисциплинами с одной стороны и естественнонаучными – с другой. Лишь благодаря влиянию гимназических друзей выбор был сделан в пользу физико-математического факультета.

Для нас весьма поучительны и важны мысли В.И. Вернадского о связи науки и философии. В письме к супруге Н.Е. Вернадской (1902 г.) Владимир Иванович отмечает: «Ты знаешь, что я смотрю на значение философии в развитии знания совсем иначе, чем большинство натуралистов, и придаю ей огромное плодотворное значение. Мне кажется, что это стороны одного и того же процесса – стороны совершенно неизбежные и неотделимые. Они отделяются только в нашем уме. Если бы одна из них заглохла, прекратился бы живой рост другой. Развитие научной мысли никогда долго не идет дедукцией или индукцией – оно должно иметь свои корни в другой, более полной поэзии и фантазии области: это – или область *жизни*, или область *искусства*, или область, не связанная с точной дедукцией или индукцией, рационалистическим процессом – область *философии*. Философия всегда заключает зародыши, иногда даже предвосхищает целые области будущего развития науки, и только благодаря одновременной работе человеческого ума в этой области получается правильная критика неизбежно схематических построений науки. В истории развития научной мысли можно ясно и точно проследить такое значение философии как *корней* и жизненной атмосферы научного искания (курсив мой - В.Т.)» [Цит. по: 13, с.132]. Важно подчеркнуть в исследовательском стиле В.И. Вернадского его способность к построению глубоких синтетических (соединяющих в себе гуманитарные и естественнонаучные проблемы) теоретических конструкций. Какие бы естественнонаучные проблемы он ни рассматривал, гуманитарные аспекты не являлись «механической» добавкой и

Образование как планетное явление

дополнением. Они органично входили в содержание исследования, были неотъемлемой его частью, придавая ему целостность и полноту. А если предметом его анализа были традиционно гуманитарные проблемы, то он, зачастую, видел в них и естественнонаучные аспекты.

Приведем только один частный пример. Свои естественнонаучные исследования В.И.Вернадский соотносил, в частности, с проблемами культуры. Так, например, в статье «Живое вещество в химии моря» он пишет: «Законы культурного роста человечества теснейшим образом связаны с теми грандиозными процессами природы, которые открывает нам геохимия, и не могут считаться случайностью. Направление этого роста – к дальнейшему захвату сил природы и к их переработке сознанием, мыслью – определено ходом геологической истории нашей планеты; оно не может быть остановлено нашей волей. Исторически длительные печальные и тяжелые явления, разлагающие жизнь, приводящие людей к самоистреблению, к обнищанию, неизбежно будут преодолены. Учесть эту работу человечества – дело будущего, как в будущем видим мы и ее неизбежный расцвет» [16, с. 40]. В.И.Вернадский считал создание культурной биохимической энергии основным фактором в геологической истории планеты. «Это новая форма биогеохимической энергии, которую можно назвать *энергией человеческой культуры* или культурной биогеохимической энергией, которая создает в настоящее время ноосферу» [3, кн.2, с.95]. Эта энергия создает новые условия местообитания человека в биосфере. Еще одна ее особенность состоит, по В.И.Вернадскому, в возрастающей связи с разумом, хотя многие ее проявления стихийны и бессознательны. Культурная биохимическая энергия, разумеется, подчиняется законам термодинамики, но характеризуется еще и информационным аспектом, который связан с социальным опытом и творчеством. Реальным способом существования энергии

человеческой культуры В.И. Вернадский считал производительные силы общества.

В этих рассуждениях ученого соединены узловые проблемы общественного бытия: культура как естественное продолжение природного процесса, подчинение природных процессов сознательной деятельности людей, противоречивость этого процесса, отражающего диалектику природного, социального и культурного, сделано крупное научно-философское обобщение – введено понятие «энергия человеческой культуры». Пока еще не оценен вклад В.И. Вернадского в теорию культуры, в понимание мирового общекультурного процесса как естественного продолжения эволюции биосферы [17].

3. Гуманистический принцип единства и нерасторжимости природы и человека. Для линии В.И. Вернадского в культуре характерна еще одна важная черта – *гуманистический принцип единства и нерасторжимости природы и человека*. Этот принцип лежал в основе европейской цивилизации.

Гениальность В.И. Вернадского – основателя учения о биосфере – в том и состоит, что он впервые понял и всей совокупностью научных знаний *обосновал единство человека и биосферы*. В учении о биосфере человек и человечество выступают преимущественно одной своей сущностной гранью – как часть живого вещества, подчиненного общим законам организованности биосферы, вне которой оно существовать не может.

В учении В.И. Вернадского о превращении биосферы в ноосферу Разум из зрителя и наблюдателя постепенно превращается в участника мирового процесса развития, дизайнера эволюции. На нем лежит ответственность за дальнейшую судьбу природы и человека и потому ему предстоит перестроить своего носителя-человека. Человек – неидеальный продукт эволюции. Его биологическое совершенствование закончилось десятки тысяч лет тому назад, и поэтому Разуму предстоит сконструировать и создать

свой новый образ, новые принципы этики и организации жизни, которые приведут не к противостоянию, а к единству человека и природы.

В 1992 году состоялась конференция ООН по окружающей среде и развитию. Лидеры 179 стран приняли модель развития, основанную на понятии устойчивого развития. Идеологическим фундаментом стратегии устойчивого развития должна стать концепция В.И. Вернадского о превращении биосферы в ноосферу. Для такого превращения необходимо изменение сознания человека и человечества: признание священности живого и Жизни [18], воспитания культуры благоговения перед Жизнью [19] и культуры ответственности за сохранение и устойчивое развитие природного, биологического и культурного разнообразия форм жизни на Земле.

По существу, это базисные принципы новой цивилизации. Они оказались органично связанными с особенностями линии В.И. Вернадского в культуре. Вместе с тем, эти принципы определяют и глобальные задачи образования – задачи исключительной сложности и важности. Вот почему нам сегодня необходимо обратиться к творчеству В.И. Вернадского не только как крупнейшего ученого и философа, но и как выдающегося теоретика и организатора науки и образования. Его созидательный опыт нам так важен сегодня в строительстве новой жизни!

Рассмотрим далее основные этапы формирования философско-образовательных идей В.И.Вернадского.

1.2. В.И.Вернадский: формирование философско-образовательных идей

Неоднократно замечено, что интерес к проблемам образования возрастает на переломных этапах истории, когда социум ощущает сбой в нормальном функционировании основных социальных

Образование как планетное явление

институтов. В такие кризисные моменты становится естественным обращение к классическому наследию, к числу которого относятся и философско-образовательные труды академика В.И.Вернадского.

В истории мировой педагогической мысли его идеи занимают особое место. И это связано не только с современными попытками экстраполировать ноосферную гипотезу Вернадского на сферу образования, с быстро набирающей популярность концепцией ноосферного образования. Вернадский, как отмечалось во Введении, усматривал в образовании мощную социальную силу, которая - наряду с наукой - способна изменить этот мир.

Владимир Иванович не оставил нам специальных педагогических трактатов. Он не вдавался в детали дидактики, образовательных технологий, методик обучения и воспитания. И вместе с тем, это был выдающийся педагог, умевший увлечь, рассмотреть в молодом человеке искорку исследовательского интереса, разжечь ее, стимулировать самостоятельный поиск, направить в нужное русло, поддержать советом и личным примером. В воспоминаниях учеников академика неоднократно встречаются отзывы относительно таланта Вернадского понимать – когда нужно мягко подсказать, а когда потребовать.

Вернадский, в первую очередь, не давал поблажки себе самому, трудился с полной самоотдачей, целиком отдаваясь творческому процессу. Не случайно в его записях появится следующий образ: «на необитаемом острове, без надежды поведать кому-нибудь мысли и достижения, научные открытия или творческие художественные произведения, без надежды выбраться – надо ли менять творческую работу мысли, или же надо продолжать жить, творить и работать так, как будто живешь в обществе и стремишься оставить след своей работы в максимальном ее проявлении и выражении? Я решил, что надо именно так работать» [22, с.5]. Подобные размышления свидетельствуют о зрелости личности.

Образование как планетное явление

Личностный фактор – вот главный секрет педагогического таланта Вернадского. К сожалению, этот момент часто теряется в публикациях, посвященных изучению богатого теоретического наследия академика. Во многих работах В.И.Вернадский предстает как целиком сформировавшаяся личность, в то время как сам процесс его духовного становления остается вне поля зрения исследователей. Попытаемся восполнить этот пробел.

Формирование личности Вернадского протекало в нескольких «плоскостях». У него достаточно рано обнаружились духовные запросы, острая потребность в уяснении смысложизненных вопросов, собственного человеческого предназначения. Удовлетворению этих запросов способствовала, прежде всего, семья. Сам В.И.Вернадский, вспоминая в зрелом возрасте ранний период своего духовного становления, написал так: «Главное дала домашняя жизнь...» [23, с.103].

Впоследствии в автобиографии, письмах, дневниках, воспоминаниях он неоднократно возвращается к этой ключевой для собственного мировосприятия теме («семья должна иметь известные предания»), к теме, исследования по которой заметно актуализировались в наше время (работы Г.П.Аксенова, В.А.Лапо, Л.С.Леоновой, Д.С.Лихачева, М.П.Окользиной, Ф.Т.Яншиной и др.), но все-таки заслуживающей большего внимания со стороны представителей философско-экзистенциального направления, занятых уяснением феномена выдающегося мыслителя.

Ранняя детская любознательность Володи Вернадского получила благоприятную возможность для ускоренного развития в интеллектуальной атмосфере родительского дома. В богатой библиотеке отца ему были доступны все книги и журналы, русские и иностранные, которые регулярно выписывал отец, Иван Васильевич Вернадский, профессор политэкономии и статистики.

Образование как планетное явление

Наибольший интерес ребенок проявлял к книгам по истории (особенно - древнегреческой), астрономии, географии, любил описания путешествий и др. Так, обращаясь к своему детству, уже в зрелые годы Владимир Иванович напишет Наталье Егоровне: «Я рано набросился на книги и читал с жадностью все, что попадалось под руку, постоянно роясь и перерывая книги в библиотеке отца...». Подобное стремление утолить интеллектуальный голод в столь юном возрасте было характерно для всей последующей жизни ученого, которое свидетельствует о желании понять окружающий его мир во всей полноте и сложности.

Незабываемый след в памяти В.И.Вернадского оставили атмосфера семьи, любовь и забота родителей и близких, их участливое отношение друг к другу и, особенно, к детям. Непринужденное общение, частые разговоры с взрослыми развивали чувства, мышление, интерес к книгам, природе, окружающим людям. Семью Вернадских объединяли не только родственные узы, но и особое духовное родство, интеллектуальная полнота их жизни, служение высоким гуманистическим и нравственным идеалам.

Бесспорно, самое большое влияние на маленького Вернадского оказали его родители – отец Иван Васильевич (1821-1884) и мать Анна Петровна, урожденная Константинович (1837-1898).

Иван Васильевич Вернадский был человеком всесторонне образованным. Он окончил Киевский университет, прошел трехгодичную стажировку за границей для подготовки к профессорскому званию, преподавал в высших учебных заведениях Киева, Москвы, Санкт-Петербурга, служил в государственном банке в Харькове. Вместе с тем, И.В.Вернадский известен и как активный общественный деятель, он участвовал в разработке экономических реформ 1857-1861 гг., имел плодотворный опыт издательской деятельности (в 60-е годы издавал журнал «Экономист»), имел широкий круг знакомств в среде известных

русских писателей (Л.Н.Толстой, Н.А.Некрасов, Д.И.Писарев и др.). Настоящая дружба связывала его с Н.С.Лесковым, произведения которого Иван Васильевич печатал в своем журнале [24, с.5-6].

«Это был, бесспорно, прекрасный человек, – писал В.И.Вернадский об отце в письме к своей невесте. – Я его очень любил, хотя по характеру мы с ним не совсем и сходились и сходимся. Лицом я на него похож. Он был очень горяч и вспыльчив, особенно в молодости, но был человеком ясного ума, замечательно нежной и мягкой души; ему недоставало только силы и настойчивости в характере, и этот недостаток имел на него большое влияние» [25, с.22, 23].

Мать В.И.Вернадского была человеком музыкально одаренным, обладала хорошим голосом, живым и веселым характером. И хотя по образованию, как вспоминает в «исповедальном» письме к своей невесте Владимир Иванович, его мать стояла ниже отца, «однако ум у ней очень хороший... и особенно замечательна та практичность, которой она отличалась перед моим отцом, в сущности большим фантазером и идеалистом». Отмечая это различие и «взаимодополнительность» характеров своих родителей, В.И.Вернадский подчеркнул главное: «До конца жизни сохранила она к отцу род некоторого обожания: он ей казался самым умным, самым ученым человеком, какой только может быть... Они любили друг друга чрезвычайно, я не помню никогда, чтобы между ними происходила ссора, да кажется ее и не было никогда» [25, с.22, 23]. Это было удачное сочетание артистической натуры матери В.И.Вернадского с высоким интеллектуализмом его отца, что, на наш взгляд, удачно подчеркнуто таким известным исследователем жизни и творчества ученого, каким является Андрей Витальевич Лапо [24, с.7].

Отмеченную В.И.Вернадским характеристику своих родителей можно дополнить еще одним эпизодом из их совместной жизни.

Образование как планетное явление

Когда в 1876 году семья Вернадских переезжает снова в Санкт-Петербург, перед ней возникает ситуация выбора – продолжить сыну учебу в гимназии или перейти в Александровский (Царскосельский) лицей, что открывало возможности для карьеры государственного чиновника. В.И.Вернадский вспоминал: «Но в нашей семье «профессор» в глазах моей матери было понятие важное, несравнимое с чиновником, и этот культ постоянно поддерживался матерью и отцом, все время много читавшим по политическим, экономическим и статистическим наукам, выписывавшим иностранные журналы и мечтавшим вернуться в академическую среду» [27, с.24, 25].

Данное письмо дает повод думать, что именно семья определяла приоритеты в жизненном выборе своих детей. Как видим, в семье Вернадских нашло отражение распространенное в российской интеллектуальной элите противопоставление бескорыстного служения знанию, истине, общественному благу и негативным проявлениям бюрократизма, чиновничества, карьеризма, столь художественно-правдиво описанных Н.В.Гоголем.

Личностное становление Вернадского связано и со старшим братом. В.И.Вернадский неоднократно отмечал «то сильное влияние дружбы», которое связывало его с братом Николаем, человеком чрезвычайно одаренным, ранний уход из жизни которого юный Володя очень остро переживал.

Анализируя истоки духовного становления личности В.И.Вернадского, нельзя не отметить то сильнейшее влияние, которое в детстве оказал на него двоюродный дядя Евграф Максимович Короленко. Он часто приезжал к Вернадским из Петербурга, когда они жили в Харькове. Это был человек незаурядный, широко образованный, увлеченный естествознанием. Достаточно упомянуть, что уже в старости он заинтересовался учением Ч.Дарвина и проблемой происхождения человека, которую

Образование как планетное явление

разрабатывал лет пятнадцать. В.И.Вернадский на всю жизнь запомнил зимние звездные вечера, когда он вместе с дядей Короленко прогуливался перед сном и слушал его увлекательные рассказы о небесных светилах, звездах, кометах, о Млечном Пути... Эти прогулки так сильно возбуждали меня, свидетельствовал Вернадский, что «...я долго после не мог успокоиться; в моей фантазии бродили кометы через бесконечное мировое пространство; падающие звезды оживлялись, я не мирился с безжизненностью Луны и населял ее целым роем существ, созданных моим воображением» [23, с. 105].

Возможно, в этих волнующих душу и будивших фантазию мальчика разговорах с дядей Короленко закладывались великие интуиции, зарождались представления будущего ученого о живом веществе, биосферной картине мира и т.д. Вспоминая о том, какое «сильное развивающее влияние» имело на него воздействие дяди Евграфа Максимовича, В.И.Вернадский с благодарностью писал: «Никогда не забуду я того влияния и того значения, какое имел для меня этот старик в первые годы моей умственной жизни, и мне иногда кажется, что не только за себя, но и за него я должен работать, что не только моя, но и его жизнь останется даром прожитой, если я ничего не сделаю» [23, с. 104-105]. Нам представляется, что в этих проникновенных словах нашла свое выражение трогательная по форме и богатая по своему внутреннему содержанию история дружбы двух незаурядных людей, символизирующая преемственность поколений.

С одной стороны, старик Е.М.Короленко, обладающий редким человеческим талантом духовно одаривать других, способностью вдохновлять, передавать им свою увлеченность, с другой – такая же редкая восприимчивость и впечатлительность, способность к фантазированию, выдумке, которая позволила юному Вернадскому откладывать в умственную и душевную кладовую материал, которым он сумеет воспользоваться значительно позже.

Образование как планетное явление

В цитированных выше словах В.И.Вернадского содержится не только благодарная память о близком ему человеке, но и характеристика самого Владимира Ивановича, который, будучи великим ученым, не ограничил себя научно-рационалистической культурой, а всю жизнь очень высоко ценил и другие духовные и жизненные проявления человеческой личности, в том числе и такие как чувство дружбы, братства, «которое так красит жизнь и, я бы сказал, ...дает большую, чем чтобы то ни было возможность развернуться человеческой личности» [23, с.142]. И эту способность дружбы, «создания новых дружественных связей» Вернадский сохранил на всю жизнь.

Вместе с тем, необходимо иметь в виду, что ранняя любознательность Володи Вернадского была результатом не только семейного воздействия, но и всего разнообразия окружающей жизни. Конечно, и отцовская библиотека, и пробуждающие любопытство разговоры взрослых, и веселые песенные и музыкальные вечера, часто устраиваемые матерью, и общение со сверстниками из народа, детьми сторожей, прислуги, сказки и наставления няни – все это и многое другое массой образов, впечатлений, мыслей, чувств, сведений, мечтаний запечатлевалось в сознании мальчика. Играя с детьми, Володя впитывал имевшие распространение среди народа и почерпнутые из язычества рассказы о домовых, чертях, которые, как напишет спустя годы В.И.Вернадский, «наполняли мою фантазию еще и еще сильнее» [23, с.102].

Заметное влияние на воспитание юного Володи в детские годы оказала няня – Александра Семеновна, о которой Вернадский вспоминал в письмах к невесте в 1886 году. Он писал, что это был «человек чрезвычайно хороший и положительно умный. Ей я обязан резким порицанием барства, которое она очень не любила, впервые узнал про освобождение крепостных и помню в детстве ее выговоры, если, будучи избалованным ребенком, грубо и резко

Образование как планетное явление

говорил ей или прислуге: «Что ты это, теперь нет крепостных, нет бар – все люди» и т.п.» [23, с.102]. Как видно, няня давала юному баловню первые уроки демократичного поведения, уважительного отношения к людям. И маленький воспитанник был открыт к их восприятию. Все это способствовало формированию чувства сопричастности с народом, закладывало гуманистические традиции.

Сохранились также немногие воспоминания о раннем детстве В.И.Вернадского. Сам он сообщает об этом так: «По рассказам, я был здоровый, замечательно тихий и серьезный ребенок: любил поспать, хорошо поесть; ...Как в тумане вспоминается мне Летний сад, с памятником Крылову, вспоминаются и первые уроки грамоты, которой я учился тогда по деревяшкам и заголовкам газет, вспоминается первая елка, произведшая на меня, по рассказам, такое впечатление, что я, никогда до тех пор не ходивший, сразу пошел, побежал» [28, с.16]. Последнее событие, как пишет А.В.Лапо, безусловно, относится к рождеству 1864 года, и произошло в квартире на Миллионной улице, где 28 февраля (12 марта н.с.) 1863 года и родился В.И.Вернадский, о чем имеется запись в Метрической книге Исаакиевского кафедрального собора за 1863 год.

Большое влияние на Владимира Вернадского имел его друг с детских лет Андрей Краснов, в будущем – известный русский ботаник, географ, путешественник. Они вместе учились в Петербургской гимназии и после ее окончания в 1881 году – в университете. Вспоминая впоследствии Андрея Николаевича Краснова, академик Вернадский напишет: «А.Н.Краснов сыграл в моей жизни, гимназической и студенческой, большую роль, - признавал Вернадский, - Прежде всего я обязан ему моим интересом к естествознанию. С ним я делал <экскурсии> в окрестностях Петербурга, главным образом в Удельном. Издавали

рукописный гимназический естественно-исторический журнал» [23, с.106].

И в дальнейшем Владимир Иванович в своих воспоминаниях не раз обращался к личности А.Н.Краснова. Показательна в этом отношении обстоятельная статья Вернадского «Памяти А.Н.Краснова», написанная в связи с кончиной друга 19 декабря 1914 года. Отмечая его масштабную научную и общественную деятельность, Вернадский обращал особое внимание на присущую ему способность художественного восприятия мира. Он писал, что Краснов был не только ученым-натуралистом, но и ученым-художником, глубоко чувствующим красоты природы и жизни. Этот художественный талант не позволял ограничиваться только научно-эмпирической деятельностью, но «все время держал А.Н.Краснова в атмосфере природы как целого, питал его чувство единства природы, космоса, которое так ярко сквозит в его работах и которое сейчас нередко теряется среди специалистов нашего времени» [29, с. 183].

Подобная же целостность, художественная увлеченность отмечена В.И.Вернадским и в оценке научно-педагогической, культурно-просветительской деятельности А.Н.Краснова в Харьковский период его жизни. В Харьковском университете он был первым профессором географии и создал впервые научно-географический институт; организовал географический кабинет и студенческий географический кружок; в городском музее Харькова он создал географический отдел. А.Н.Краснов мечтал создать в этом городе публичный ботанический сад; читал научно-популярные лекции для рабочих, публичные – для интеллигенции; печатал культурно-просветительские материалы в местной прессе. И, наконец, в 1906 году ему удалось организовать при Харьковском ветеринарном институте ботанико-географический сад. Этот сад стал прообразом знаменитого Батумского ботанического сада, который А.Н.Краснов сумел заложить в конце жизни. Но, как

сообщает Вернадский, большой энтузиаст и подвижник этого дела, А.Н.Краснов ушел из жизни в разгар работ по организации Батумского ботанического сада, «созданного по его мысли и его усилиями» [29, с.181 и 182-189]. На примере творческой жизни А.Н.Краснова, современника и друга В.И.Вернадского, мы имеем возможность убедиться, что семена духовности, щедро посеянные в детские и юные души, дают обильные всходы в зрелом возрасте.

Итак, в 1881 году Вернадский вместе с Красновым поступает на естественное отделение физико-математического факультета Санкт-Петербургского университета. Мы берем на себя смелость утверждать, что Вернадский сформировался не просто в стенах Санкт-Петербургского университета, как принято выражаться, а в уникальной интеллектуальной среде, которая может быть осмыслена в качестве ведущей в естественно-научном плане Российской научно-образовательной школой. Любопытно, что Московский и Киевский университеты отдавали приоритет исторической школе. А технические науки свое развитие в большей степени получили, когда были открыты Московское Императорское техническое училище (ныне технический университет им. Н.Э.Баумана) и Киевский политех.

В этой связи зададимся вопросом, что же Вернадский приобрел, находясь в интеллектуальной атмосфере Санкт-Петербургского университета? Не забудем, что в университете в это время собрались лучшие научные силы страны. На физико-математическом факультете и его естественно-научном отделении преподавали Менделеев, Докучаев, Меншуткин Сеченов, Костычев, Иностранцев, Воейков, Петрушевский, Бутлеров и другие выдающиеся ученые. Все они, по словам Вернадского, «оставили глубокий след в истории естествознания в России» [30, с.29]. В своих воспоминаниях Вернадский не единожды отметит особое влияние на студенческую молодежь и лично на него Д.И.Менделеева, В.В.Докучаева, А.Н.Бекетова. Позднее в

Образование как планетное явление

автобиографии он напишет: «...на первом курсе на лекциях Менделеева, Бекетова, Докучаева — открылся перед нами новый мир, и мы все бросились страстно и энергично в научную работу...» [30, с.29]. Наставником студента Вернадского стал профессор Докучаев, учителем А.Краснова был профессор Бекетов. Основные научные установки Владимир Вернадский получал от профессора, который не просто руководил его научной работой, а сам выделялся своими оригинальными, подчас изысканными научными идеями в новом научном направлении — почвоведении.

Большое значение для личностного и профессионального становления молодого Вернадского имело его участие в работе студенческого научно-литературного общества (НЛО), которым руководил Орест Федорович Миллер, профессор истории русской словесности, фольклорист, критик, по словам В.И.Вернадского, человек благородный, чистый сердцем, идеалист-славянофил [30, с.32]. В уставе Общества было зафиксировано, что оно призвано способствовать научным и литературным занятиям студентов. Профессор Миллер был полностью поглощен студенческими делами. Он не только организовал творческую работу Общества, но часто в пользу студентов читал публичные лекции, проводил различные благотворительные акции, поддерживал малообеспеченных, больных, оказавшихся в беде. В воспоминаниях хорошо знавших Миллера современников содержится показательное рассуждение о том, «что составляло общественную суть и мысль его явления, то и осталось жить навсегда: имя превратилось в вечную идею возвышенного и самоотверженного гуманизма...» [31, с.16]. Общество существовало не долго (1882-1887), как раз в годы учебы Вернадского, и оставило глубокий след в душах и сердцах университетской молодежи. В главном научном отделе этого общества Владимиру Вернадскому было поручено вести минералогию, Андрею Краснову — ботанику. Дважды в месяц студенты заслушивали доклады и проводили диспуты.

Образование как планетное явление

Постепенно подбирались научные книги, и создавалась специальная библиотека. Ректор Бекетов отдал под нее свой кабинет, который и стал местом проведения шумных студенческих дискуссий, своего рода студенческим клубом. Дискуссии иногда затягивались до полуночи. Именно здесь на семинарах студенты приобретали навыки публичных выступлений, учились высказывать и защищать свое мнение. Проба сил Вернадского как ученого так же состоялась в этом коллективе. Он прочел здесь два доклада. Первый был по книге А.Клоссовского «Успех современной метеорологии», второй — «Об осадочных перепонках», сопровождался этот доклад даже химическими опытами по разделению сред (оба сохранились в архиве ученого). Готовясь к докладу, студенту надлежало добросовестно изложить современные воззрения на проблему, используя научные источники. Этого было достаточно. Но в каждом докладе есть нечто большее, выходящее за рамки студенческой компиляции. Изюминка обнаруживается в обобщении, в озарении мысли [22, с. 26-27].

В метеорологическом реферате «О предсказании погоды» Вернадский впервые рассуждает о человечестве как целом, как природном деятеле планетарного масштаба. «Человек настоящего времени, - говорит он, - представляет из себя геологическую силу; сила эта все возрастает и предела ее возрастанию не видно. Таким он является благодаря науке» [22, с.27]. Не из этой ли студенческой интуиции появится впоследствии идея ноосферы, о разуме как природной силе?

В химическом докладе, излагая проблему равновесий, Вернадский спрашивает: «Мертва ли та материя, которая находится в вечном непрерывном, законном движении, где происходят бесконечные разрушение и созидание, где нет покоя?... Разве жизнь не подчинена таким же строгим законам, как и движение планет, разве есть что-нибудь в организмах сверхъестественное, что бы

отделяло их от остальной природы?» [22, с.27]. Не это ли юношеское прозрение трансформировалось в учение о биосфере?

Именно так увидел эту ситуацию Г.П.Аксёнов, известный исследователь творческого наследия В.И.Вернадского. «Простые, ”детские” вопросы. И самые трудные, составляющие сокровенную сердцевину натурфилософии» [22, с.27].

Мировоззренческое, нравственное становление молодого Вернадского во многом определялось его вхождением в состав Братства, тесного кружка еще недавно студенческой молодежи, занятой коллективным поиском собственного смысла жизни. Ядро братства составляли сверстники и друзья по университету: геолог В.И.Вернадский, востоковед С.Ф.Ольденбург, филолог Ф.Ф.Ольденбург, историки А.А.Корнилов, И.М.Гревс, Д.И.Шаховской, биологи А.Н.Краснов и Н.Г.Ушинский. Учредившие братство Ольденбурги, Гревсы, Вернадский сообщили о нем, уехавшим в Варшаву Корнилову и Шаховскому и получили от них горячее одобрение. С особым энтузиазмом воспринял идею братства Дмитрий Шаховской. Он сразу же прислал своим друзьям сорока страничное «эпохальное» письмо, которое называлось «Что нам делать и как нам жить?» Оно фактически стало программным документом для деятельности этого кружка. В основание их общего воззрения Д.Н.Шаховской взял, как показал Г.П.Аксёнов, так называемые отрицательные аксиомы: 1. Так жить нельзя. 2. Все мы ужасно плохи. 3. Без братства мы погибнем [22, с.43].

Под первой из них он понимал нравственную невозможность для него и для его друзей вступить на революционный путь обновления жизни. Русская молодежь, по его свидетельству, уже давно чувствует, *что так жить нельзя*, но для борьбы, с существующей жизнью она избрала насильственные методы. «Она не понимала, – подчеркивал Д.И.Шаховской, – что если *так жить нельзя*, то это прежде всего значит, *мне необходимо зажить* как-то иначе» [22, с.43]. Шаховской осознал, что революционное

Образование как планетное явление

движение в России, как такое общее дело лучшей части молодежи, кончилось, и молодежь чувствует, что и так – убивая и стремясь убийством уничтожить теперешнюю жизнь, стремясь в сущности лишь к водворению или уничтожению некоторых временных форм – «ЖИТЬ НЕЛЬЗЯ» [32, с.201].

Шаховской писал, что теперь нужны не революционные партии, заговоры, дружины и комитеты, устроенные для внешней борьбы... По сути дела речь идет о самоизменении молодежи, основывающееся на *положительных аксиомах*, которые были генерированы в рамках университета, но адресованы всему обществу. Для самосовершенствования нужно братство как свободное объединение единомышленников. Шаховской вывел важнейшие принципы и правила их братства. Они, по его мнению, просты: 1. Работай как можно больше 2. Потребляй (для себя) как можно меньше. 3. На чужие беды смотри как на свои [22, с.43-44].

Спустя годы Шаховской свел все основания их молодых исканий в одно - в неразрывную связь личного и общественного. Он писал: «В числе источников житейской и научной правды мы ставили выше всего нравственные начала, подчиняя им все остальные» [32, с.228].

Членам братства, - подчёркивает Г.П.Аксенов, - в высшей степени, как и всей русской интеллигенции, были свойственны особая цельность и чувство вины или *культура греха*, когда регулятором поведения становится чувство личной виновности за несовершенство окружающего мира. Интеллигент испытывал нравственную ответственность не перед людьми, что мало, а перед Богом, перед совестью, пытаясь превратить высшие истины в непосредственное руководство поведения и нравственный императив [22, с.44].

Шаховской утверждал, что Братство — это не монашеская община или формальная партия. Никакого устава кроме общих убеждений не существовало. Это был душевный союз,

Образование как планетное явление

скрепленный не внешними способами. Кодекс поведения диктовался общим настроением.

Объединение сверстников с различных факультетов позволило им не только сообща искать ответы на смысложизненные вопросы, но и прививало навыки культуры общения, междисциплинарных поисков, плодотворных мировоззренческих дискуссий. Возможно, именно здесь кроются истоки созданных впоследствии натуралистом-мыслителем новых научных направлений интегративного характера – биогеохимии, учения о биосфере, о живом веществе, концепция ноосферы и др. И более того, отсюда проистекает гармоничность и целостность личностей самих участников братства, их общенаучная эрудиция, ценностно-гуманистическая направленность деятельности.

Таким образом, в студенческие годы Владимир Вернадский прошёл хорошую школу Петербургского университета и, будучи участником студенческого Братства, разделял идейную установку его членов о том, что история науки и сама наука является единственным путём к истине и что научное творчество то состояние духа человека, которое наиболее близко уму будущего академика. Продолжающиеся духовные поиски подвигли членов Братства к выводу о том, что не только наука, но и другие формы человеческого духа (религия, философия, искусство...) «столь же обязательное» на трудном пути познания. Как заключил Д.Шаховской, «...ведь всё сводится к вопросу о значении человека, о смысле жизни» [32, с.254].

Таким образом, процесс становления личности выдающегося ученого был предопределен теперь уже известным образом: на него повлияли воспитание В.И.Вернадского родителями и под опекой няни Александры Семеновны, старшего брата Николая, дядюшки Евграфа Максимовича Короленко, круга друзей в гимназические и студенческие годы. Эта предопределенность проявилась, с одной стороны, в виде личной любознательности, огромного интереса к

Образование как планетное явление

окружающей жизни и, с другой стороны, в виде совокупности внешних благоприятных обстоятельств: семейно-бытовых, дружеских, социальных и культурных. Не будь на его пути этих людей и этих обстоятельств, трудно представить, как сложилась бы судьба Владимира Ивановича Вернадского. И более того, если бы родители в ситуации выбора не настояли на приоритетности пути ученого в его жизни, то наука в его лице потеряла бы столь верного своего служителя.

В 80-е годы XIX века, когда Вернадский поступил в Петербургский университет, отечественная система образования явно не соответствовала требованиям времени. В пореформенной России быстрыми темпами развивается капитализм. Испытывая острую потребность в квалифицированных кадрах, земства прилагают усилия по созданию вместо приходских школ разнообразных начальных и средних учебных заведений, призванных удовлетворить эту потребность. Тем не менее, официальный Петербург занял решительную позицию: «Или приходская школа, или никакой». «Вся Россия жаждала образования; - писал Петр Кропоткин в своих «Записках революционера», - но даже включавшаяся в государственный бюджет до смешного ничтожная сумма в пять-шесть миллионов рублей на начальное образование и та не расходовалась вся министерством народного просвещения, которое ежегодно возвращало в казначейство почтенный остаток. В то же время почти такая же сумма отпускалась ежегодно синоду как пособие приходским школам, которые тогда, так же как и позже, существовали только на бумаге» [33, с.223].

Одновременно министерство народного просвещения вело борьбу с частными лицами, земствами, городскими управами, пытавшимися открывать учительские семинарии, технические, а то

Образование как планетное явление

даже и начальные школы. «На техническое образование - в стране, нуждавшейся в инженерах, ученых агрономах и геологах, - смотрели как на нечто революционное. Оно преследовалось, запрещалось. Ежегодно несколько тысяч молодых людей не попадали в высшие технические учебные заведения по недостатку вакансий. Чувство отчаяния овладевало всеми теми, которые хотели принести какую-нибудь пользу обществу» [33, с.224].

Молодой Вернадский активно включается в просветительскую работу. В бытность свою студентом, а затем - хранителем Минералогического кабинета Петербургского университета, он организовал с друзьями кружок, целью которого было выявление спроса на научную литературу, главным образом, по естествознанию, сельскому хозяйству, экономике. Кружок печатал и по доступным ценам направлял в народные библиотеки указанные книги и брошюры.

Первым учебным заведением, созданным при самом непосредственном участии В.И.Вернадского, стала одна из земских школ Моршинского уезда Тамбовской губернии. Собственно говоря, Вернадский способствовал открытию на Тамбовщине целой сети начальных школ, но эта полностью содержалась на его собственные средства.

Архивы ученого свидетельствуют, что он живо интересовался вопросами организации учебных заведений – от начальной и средней школы до университетов, причем не только российских, но и западных. После ознакомления с устройством европейского высшего образования во время стажировки в Германии, Вернадский имеет возможность сравнить это устройство с положением дел на родине. И хотя такое сравнение, конечно, не в пользу России, мы не найдем в работах Владимира Ивановича и тени заискивания перед Европой – лишь трезвый критический анализ достоинств и недостатков.

Образование как планетное явление

Каким должен быть Университет? Нам представляется, что В.И.Вернадский смог ответить на этот вопрос. Ведь он имел большой опыт не только научно-исследовательской, но и научно-образовательной и организационно-просветительской деятельности. Вернадский преподавал в Санкт-Петербургском, Московском, Киевском, Таврическом университетах, а также в университете Сорбонны, Карлов университете. Он стажировался в Мюнхенском университете у профессора кристаллографии Пауля Грота, сотрудничал с другими европейскими университетами.

Рассматривая научно-исследовательскую работу в качестве необходимого элемента университетского образования, В.И.Вернадский отмечал огромные заслуги старых университетов в организации научных исследований.

Созданные в них научно-исследовательские институты, лаборатории, ботанические сады, клиники, библиотеки, музеи, использовались не только для усвоения уже познанного, но и для производства нового научного знания. Подчеркивая этот важный момент, ученый фиксировал: «Входит все больше в сознание, что одним из элементов высшего образования является и для студентов не только усвоение знания, но и систематическое ознакомление с методами получения знания» [34, с.216].

Именно это, прежде всего, имел в виду академик Вернадский, когда резко выступал против попыток рассматривать университеты только как учебные, а не научные заведения. Такие ситуации в истории образования случались нередко [35, с.109-129]. К сожалению, и до сих пор не изжит зауженный взгляд на высшую школу как сугубо образовательную структуру, принижающий ее статус как учреждения науки.

Важно обратить внимание на то, что университет для Вернадского был первейшей ценностью как во времена стабильные, так и во времена нестабильности. Отсюда его

Образование как планетное явление

сознательное участие в политической жизни. Проиллюстрируем это на примере его деятельности в кадетской партии.

Назревшие революционные события в начале XX века, в которые активно втягивалось студенчество, не оставили Вернадского равнодушным. Он оказался их активным участником, регулярно публиковал статьи, в которых поднимал назревшие острые вопросы университетского образования и общего положения страны. Вернадский последовательно отстаивал автономию высшей школы, права Совета профессоров на руководство всем процессом университетской жизни, на широкую свободу академических Союзов. Университеты, считал он, по своей организации напоминают монастыри: полная независимость извне и строгая организация внутри [36, с.118].

Отстаивая интересы университетской корпорации, В.И.Вернадский активно сотрудничал в начале XX века с газетой «Русские ведомости», как наиболее популярной в кругах русской интеллигенции. «Русские ведомости» (1863-1918) – общественно-политическая и литературная газета либерального направления, одна из самых читаемых в России. Учредителям и редакторам газеты удалось сплотить авторский коллектив из лучших представителей философской, научной и литературно-художественной интеллигенции.

В конце XIX – начале XX вв. в этой газете регулярно выступали видные ученые, педагоги, ставшие активными популяризаторами науки, образования, культуры.

Так, один из выдающихся российских экономистов XIX века, член-корреспондент Академии наук (1887г.) А.И.Чупров стал ведущим экономическим публицистом, статьи которого определяли идейную платформу газеты «Русские ведомости».

Активно популяризировал достижения географии, этнографии, антропологии и других новых научных направлений человековедения Д.Н.Анучин, выдающийся ученый

Образование как планетное явление

энциклопедического склада, горячий патриот России, один из редакторов газеты «Русские ведомости» и ее незаурядный автор, писавший, по словам академика Л.С.Берга, «смелым и благородным пером». Он живо откликался на общественно-политические события, в том числе касающиеся сферы образования.

Проф. Анучин был в числе тех прогрессивных русских ученых, которые ратовали за свободный доступ к образованию (гимназическому и университетскому) всех слоев русского населения без сословных, имущественных, религиозных, этнических различий. Передовая профессура видела в образовании народа предпосылку устойчивого, цивилизованного развития страны. Свидетельством этому является статья, написанная Д.Н.Анучиным и опубликованная в «Русских ведомостях» 27 августа 1887 года, за что газета подверглась административному взысканию – запрещению розничной продажи. В своей статье Дмитрий Николаевич осудил циркуляр министра народного просвещения графа Делянова от 13 июня 1887 года, перекрывающий доступ к образованию детям бедных слоев населения, как противоречащий российскому законодательству. Действующий в России закон об образовании предоставлял возможность обучаться в гимназии детям всех сословий. В министерском же циркуляре говорилось о том, что гимназии и прогимназии должны освободиться от поступления в них «детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и т.п.». Ограничительная мера выставлялась в циркуляре благотворительной, так как родители могут быть покойны за судьбу своих детей и «видеть в них довольных продолжателей своих скромных профессий» [37, с.191].

А вот попечитель Одесского учебного округа был более откровенен в комментариях этого циркуляра, когда писал, что дети указанных категорий населения не могут достигать надлежащих

успехов, приобретать добрые нравственные навыки и должны быть устранены из среды учащегося юношества, как элементы «умственно-принижающие и нравственно растлевающие эту среду» [37, с.191]. Анучин развенчивал антинародные разглагольствования чиновников от образования, объявивших людей трудовых профессий подонками общества, низшей кастой. Он писал, что подобная классификация является глубоко оскорбительной для тех профессий, коих она касается. «Труд кучера, прачки, повара, - отмечал ученый, - не включает в себе ничего позорного, и прачка, добывающая себе пропитание трудом, достойна большего уважения, чем какой-нибудь развратный мот-шалопай, прокучивающий свое богатое наследство» [37, с.191].

А если учесть, считал Анучин, что в разряд «и тому подобные» могут причислять и массу нашего крестьянства и мещанства, большинство ремесленников и купцов, значительную часть духовенства, всевозможных разночинцев, отставных чиновников, разных инородцев (всех не перечислить), то ясно, что под циркуляр Деянова подпадает большинство населения страны. Таким образом, не перед одними только лакеями и прачками, но и перед обширной массой русских граждан «воздвигается китайская стена, загораживающая ей дорогу к просвещению. Разве история русского просвещения не представляет многочисленных примеров... как дети, вышедшие из бедных семей и низших сословий, обгоняли своих состоятельных сверстников, становились полезными государству и активными общественными деятелями» [37, с.192].

Здесь уместно вспомнить, что еще до Анучина, первому русскому ученому, выходцу из народных низов, М.В.Ломоносову, тоже приходилось защищать «разночинцев» от тех, кто не допускал детей русских крестьян к образованию. В начале 1759 года Ломоносов составил «Узаконения для учащихся в гимназии», согласно которому в академическую гимназию принимались дети всех сословий, в том числе и дети крепостных крестьян. На этот

Образование как планетное явление

проект академик И.А.Фишер подготовил свою рецензию и представил «примечание», содержащее, по словам Ломоносова, «грубые и язвительные насмешки» и «ругательные кощунства». Возражая Фишеру и защищая свою позицию, составитель Узаконений аргументировано и метко парировал: «Удивления достойно, что не впал в ум господину Фишеру, как знающему латынь, Гораций и другие ученые знатные люди в Риме, которые были выпущены на волю из рабства, когда он толь презрительно уволенных помещичьих людей из гимназии отвергает» [37, с.191].

В итоге Ломоносов добился того, что в академическую гимназию как среднее учебное заведение, призванное готовить учащихся для поступления в академический университет, принимали молодых людей без сословных ограничений. После возвращения из Германии Ломоносов определил для себя две задачи: «произыскания наук» и «обучение российского юношества». Он, усвоивший идеи европейского Просвещения, полагал, что с помощью науки можно разрешить и социальные проблемы – «науки сами все дела человеческие приводят наверх совершенства». Поэтому в распространении знаний в русском народе он усматривал основной путь совершенствования общества [38, с.264].

Теперь вновь вернемся к В.И.Вернадскому, который является достойным наследником российских демократических традиций в науке и образовании, представленных его старшими соратниками. Центральной темой его регулярных газетных выступлений были острые проблемы российского образования, чаще всего, университетского. Вернадский был признанным и наиболее заметным публицистом в этой области, так как имел богатый опыт научно-просветительской, организационно-образовательной и собственной педагогической деятельности.

Органичное вхождение в круг видных российских демократов не в последнюю очередь было обусловлено дружеской для

Образование как планетное явление

Владимира Ивановича «земской средой и Братством». Много позже он вспоминал, что незаметно стал кадетом «как бы по инерции молодости и политической борьбы». Поддерживая позицию Д.Н.Анучина, он указывал на связь циркуляра Делянова с историей появления Устава 1884 года, истории, по его словам, полной интриг, некомпетентности, ведомственных амбиций. Жесткая регламентация университетской жизни, стремление властей контролировать студенчество, наступление на академические свободы свели на нет наметившиеся реформы. В.И.Вернадский вскрывает пагубность для Университета этого Устава, который отменил автономию, предоставленную университетам предыдущими Уставами 1804 и 1863 годов. Стремление к сокращению набора студентов и ограничительные меры по сословному признаку фактически стали попыткой министерства спасти реформу образования от провала. Реформа превратилась в антиреформу.

Вернадский, привыкший подходить ко всем вопросам организации вузовской жизни как к сложным научным проблемам, утверждал, что неоснованный на требованиях науки и истины Устав провести в жизнь невозможно при всем желании. Ректоры и Советы только делают вид, что выполняют его, на самом деле – выкручиваются. В результате за 20 лет преподавание и положение в несвободных университетах полностью расстроено, что и проявилось в студенческих волнениях 1899 г. [22, с.131].

Четверть века спустя история с университетской антиреформой повторилась. Устав 1910 года Вернадским охарактеризован как «самый черный из всех уставов, выработывавшихся в 1905-1909 годы, ибо он имел своей задачей провести status quo ante под видом Высочайшего указа о выработке, взамен устава 1884 года, нового на принципе автономии» [39, с.190-191]. Автономии в этом уставе не предусматривалось. Поэтому совсем не случайно Вернадский вновь обращается к циркуляру Делянова в своей статье «1911 год в

истории русской умственной культуры». Он обнажает деятельность министра, который путем фальсификаций проводил линию реакционнейшего Устава 1884 года, одной из задач которого было *уменьшение количества студентов* и прекращения доступа к высшей школе бедным группам населения. С этой целью, как подчеркивал Вернадский, Делянов задержал рост высшей и особенно средней школы. И это произошло в условиях быстрого увеличения населения, его стремления к знанию, при все увеличивающейся мировой конкуренции, где, в конце концов, побеждает умственная сила. Именно в это время министр Делянов сокращал количество учащихся в мужских средних школах России, тем самым разрушая сложившуюся систему образования. «Дело разрушения делается – до созидания далеко, - писал Вернадский, - Едва ли можно оценить, ...какой вред нанесен нашей родине этим государственным преступлением, - едва ли можно сейчас охарактеризовать его иначе, как этим словом» [39, с.185]. Таков приговор противозаконным деяниям министра просвещения.

Борьба за автономию высшей школы во многом способствовала сближению В.И.Вернадского с князем С.Н.Трубецким – сближению, оказавшему заметное влияние на мировоззренческие позиции Владимира Ивановича. Как сверстники и современники Вернадский и Трубецкой были связаны общим призванием и служением в Московском университете, где они практически одновременно начали свою научную и преподавательскую деятельность в конце 1880 – начале 1890 гг. Состоявшееся в стенах университета знакомство вскоре переросло в дружбу. Их связывала не только глубокая личная симпатия, но и общность духовных и нравственных идеалов, общественная активность, которая наиболее ярко проявилась в земском движении конца XIX – начала XX веков, в борьбе за свободу научной мысли и преподавания. Их объединял также взаимный духовный интерес к мировоззренческим проблемам, проблемам соотношения науки и

философии, истории науки, истории философии. Известно, что С.Н.Трубецкой высоко ставил мировоззренческие поиски ученого-естествоиспытателя. Статью В.И.Вернадского «О научном мировоззрении» он оценил как «превосходную» и рекомендовал напечатать в журнале «Вопросы философии и психологии», где она и была впервые опубликована в 1903 году и вызвала живой отклик и дискуссию в философских и научных кругах.

В свою очередь, В.И.Вернадский, как и многие другие его современники, испытал на себе глубокое влияние незаурядной, цельной, универсально и свободно мыслящей личности С.Н.Трубецкого, облагораживающего воздействия его жизненной позиции, о чем сам проникновенно сказал после смерти философа в своей речи «Черты мировоззрения князя С.Н.Трубецкого». «Поэтому, - подчеркнул он, - вся жизнь князя С.Н.Трубецкого, русского ученого и русского философа, являлась сама по себе глубоким культурным делом общественным. Она не может и не должна быть забыта русским обществом. Ее след прочно и непреодолимо заложен в самой русской культуре и будет жить и развиваться вместе с ней» [40, с.166].

С.Н.Трубецкой активно участвовал в жизни Московского университета. «Черты универсализма, свойственные русскому духу, - пишет М.А.Маслин, - нашли свое отражение и в академической деятельности Трубецкого» [41, с.4]. Это получило практическое проявление в защите автономии университетов, в осуществлении идеи свободного академического союза, что связано с созданием студенческого историко-филологического общества и организацией массовой студенческой экскурсии в Грецию летом 1902 года. Можно представить, какое огромное значение это имело для интеллектуального развития и духовного воспитания студентов.

В это же время Трубецкой проявил себя талантливым публицистом, поднимая в своих статьях назревшие острые темы

Образование как планетное явление

университетского образования и общего положения России. Он последовательно отстаивал автономию высшей школы, права Совета профессоров на руководство всем ходом университетской жизни, на широкую свободу академических союзов. Трубецкой был против внесения политики в стены университета и против превращения его в политический клуб. Свободу проведения политических митингов и манифестаций он признавал, но вне стен университета. Именно это Трубецкой считал необходимым условием введения университетской жизни в нормальное академическое русло. С.Н.Трубецкой был активным противником насильственных методов борьбы, выступал против расшатывания государственной системы управления; революцию он считал «величайшим бедствием, которое только может обрушиться на русский народ и русскую землю» [41, с.5].

С.Н.Трубецкой обладал, по словам М.А.Маслина, редким для своей эпохи даром академической невозмутимости и незлобливости. Он отстаивал, как пишет этот современный исследователь, «основное философское убеждение», которое им самим определялось как «живое сознание универсальности всеединой истины» [41, с.8-9]. Не случайно, С.Н.Трубецкой был одним из первых русских философов, кто забил тревогу по поводу привнесения в теоретическую сферу духа партийно-политической нетерпимости, тенденциозности, что вовсе не означало политической беспринципности философа. Напротив, он имел четкие политические позиции, мужественно защищал свои умеренно-либеральные взгляды, последовательно отстаивал принципы университетского самоуправления, народного представительства, смело выступал против всеильной русской бюрократии, против политического вмешательства в сферу печати, науки, образования. С.Н.Трубецкой предостерегал: философия не должна превращаться в разновидность политизированной публицистики, опускаться, с одной стороны, до уровня

Образование как планетное явление

лакействующего «чего изволите?», а с другой – до уровня рьяного защитника узкогрупповых, партийных интересов [41, с.9].

Вместе с тем, характеризуя философскую личность С.Н.Трубецкого, следует отметить присущую ему мировоззренческую терпимость, толерантность. Распространение привнесенного из политики духа партийной вражды в сферу духовной культуры, С.Н.Трубецкой считал явлением негативным и безнравственным, пагубным для общественной жизни в целом. Он писал, что это происходит тогда, когда «ненависть неумолимая и жестокая, накопившаяся веками обид и утеснений ...подымается и растет» и «когда одни части населения возбуждаются против других» [41, с.10]. Не правда ли, списано, как будто, из дня сегодняшнего?

Не случайно, профессор Трубецкой свою задачу видел в том, чтобы не допускать роста настроений вражды и нетерпимости в академической среде. Проявлениям ожесточенности он противопоставлял взвешенный тон своих научных трудов, мудрость и спокойствие. Даже в ситуации, когда допускались личные выпады против него, Трубецкой демонстрировал терпимость и снисходительность.

В личности философа Трубецкого естествоиспытателя Вернадского интересовали цельность его натуры, тяга к мировоззренческому универсализму, соборным масштабам личности, университета, общества. Это допущение основывается на том, что сам Вернадский на практике реализовывал мировоззренческую позицию, близкую Трубецкому в своей разнообразной академической деятельности. Эта позиция выпукло была выражена и в споре с Дебориным о характере мировоззрения ученых, которые не должны обслуживать узко партийные интересы.

Тема мировоззренческой переклички «Вернадский-Трубецкой» получает особый отзвук в наше время, когда в результате всеобщей

Образование как планетное явление

коммерциализации общественной жизни, разрушения гуманистических идеалов, засилья массовой культуры усредняется, обезличивается человек, нивелируется творческая индивидуальность. Возникшую духовную ситуацию наши эстеты изящно обозначили как ощущение в обществе «тоски по личности». В этих условиях приобщение к мировоззренческим поискам В.И.Вернадского, его интересу к личности и жизненному кредо С.Н.Трубецкого может служить образцом для духовных поисков современного человека. С.Н.Трубецкой – яркий пример личности, которая умела противостоять натиску времени и мужественно отстаивать свое правило быть самим собой, быть всечеловеком в условиях тотального отрицания человека. Подобная характеристика, на наш взгляд, в полной мере может быть отнесена и к личности самого В.И.Вернадского.

На рубеже веков в университетской среде широко развернулось движение за автономию, и Вернадский не мог остаться в стороне. Он готовит профессорский съезд, выступает в печати, участвует в создании профсоюза преподавателей высшей школы. Когда в 1901 году министр просвещения П.С.Ванновский предложил всем заинтересованным лицам высказаться о необходимости проведения университетской реформы в России, Вернадский ответил на это предложение неожиданно подробной и глубокой Запиской «Об основаниях университетской реформы» (29 июля 1901 года) [36, с.115-147].

Непосредственным поводом для реформы стали студенческие беспорядки в Киевском, Московском, Петербургском университетах. 29 июля 1899 года царь издал указ об отдаче студентов в солдаты; началось увольнение свободомыслящих профессоров; в декабре 1900 года произошло столкновение студентов Киевского университета св. Владимира с полицией и введенными войсками. 183 студента были отданы в солдаты. В ответ на это в Московском университете состоялся митинг

Образование как планетное явление

протеста, ректор вызвал войска, активистов препроводили в Бутырку. 14 февраля 1901 года во время приема посетителей в здании Министерства народного просвещения в Петербурге эсер П.Карпович выстрелом из револьвера смертельно ранил министра Н.П.Боголепова, который скончался 2 марта 1901 года¹.

«Интенсивность и сила беспорядков, - писал В.И.Вернадский, - отчасти служат выражением того, что формы университетской жизни не отвечают выросшему сознанию и потребностям студенчества» [36, с.116]. Сравнивая различные университетские Уставы, он ратует за широкую автономию высшей школы. Эта автономия, по его мнению, естественным образом вытекает из особого положения Университетов, которые лишь отчасти связаны с государством и властью. «Основы их строя покоятся в вечных областях мысли и истины. Подобно церковным организациям, они могущественно влияют на государство и общество, до известной степени неизбежно отражают происходящие там течения и в то же время имеют независимую от них вековую жизнь, связанную с созидательным научным вековым трудом» [36, с.118]. Из всех функций университета на первое место Вернадский ставил свободный научный поиск, который передается из поколения к поколению заинтересованных энтузиастов-подвижников.

«Университеты являются вековыми организациями в русском обществе, в них искони идет сознательная созидательная работа. Люди, составляющие университетскую корпорацию, по самой основе вещей привыкли иметь дело с свободной областью мысли, обсуждать с точки зрения разума все основы природных и общественных явлений, а тем более основы организации своего

¹ Кстати сказать, не так давно фамилия Боголепова самым неожиданным образом всплыла в украинских средствах массовой информации в связи с так называемой «антитабачной кампанией». Со слов нового министра образования и науки Украины Дмитрия Табачника портрет убиенного министра якобы передали ему на мобильный телефон. Мол, с намеком, что история может повториться...

Образование как планетное явление

родного главного дела, своей alma mater» [36, с.116]. Суть предложений Вернадского в реформировании университетской жизни сводилась к следующим требованиям:

1. Полная автономия университетской профессорской корпорации, представленной Советом университета.

2. Университет непосредственно подчинен министру народного просвещения.

3. Институту инспекции нет места в университетской жизни, он должен быть уничтожен.

4. Плата за слушание лекций должна быть понижена, и студенты должны получить право свободного посещения всех лекций.

5. Доступ в университет должен быть расширен, но университетам предоставлено право ставить свои требования для приема.

6. Широкое студенческое самоуправление.

7. Средства университета должны быть расширены и введены новые штаты.

В годы первой русской революции Вернадский вновь поднимает вопрос об автономии университетов. Автономия была введена с осени 1905 года, то есть за месяц до манифеста 17 октября. Вернадский был в числе основателей партии конституционных демократов (кадетов), в которую вошли Земцы и Союз Освобождения. 12-18 октября 1905 г. на своем Учредительном Съезде эта партия легализовалась и открыто заявила о своих программных целях. Вернадский принимал активное участие в работе съезда и, по всей вероятности, разрабатывал раздел программы о народном образовании. Здесь содержались требования отмены любых ограничений для поступления в школу любого типа; свободы частной, личной, общественной инициативы открывать школы любого типа; полной автономии высшей школы; всеобщего бесплатного и обязательного обучения в начальной

Образование как планетное явление

школе, принадлежащей местному самоуправлению; ликвидация неграмотности в разнообразных школах обучения для взрослых.

В это время В.И.Вернадский становится не только лидером конституционно-демократической партии, но и членом Государственного совета (в 1906, 1907-1911, 1915-1917 годах), специализируясь там именно на вопросах образования.

В 1905 году во главе депутации общественных деятелей был принят государем князь С.Н.Трубецкой. Отмечая этот факт, В.В.Зеньковский фиксирует, что отныне деятельность С.Н.Трубецкого стала принимать широкий национальный характер [42, с.95]. В составленной по этому поводу докладной записке на имя императора Николая II от 21 июня 1905 г. о необходимости реформы высших учебных заведений Трубецкой подчеркивал пагубность для университета Устава 1884 г., который, как уже отмечалось, отменил автономию, предоставленную университету уставами 1804 и 1863 гг. «В основу Устава 1884 г., - излагает свое видение С.Н.Трубецкой, - было положено явно и резко выраженное недоверие правительства к учащей России, к ученой коллегии. ...Профессорская корпорация была расформирована и устранена от управления высшею школою; из членов живой корпорации профессора превратились в отдельных лекторов. ...Был сломлен вековой порядок. Председатели ученых коллегий, деканы факультетов, бывшие выборными в течение 129 лет при всех прежних уставах, были заменены назначенными деканами: они превратились в зависимых и подчиненных министерских чиновников и тем самым теряли в глазах студентов, общества и самих товарищей тот необходимый в университете авторитет, который им прежде давало почетное избрание факультета» [43, с.7-8]. По мнению Трубецкого, Советы университетов должны самостоятельно решать все вузовские дела, только это способно умиротворить студентов и обеспечить в университете порядок.

Образование как планетное явление

Предпринятые шаги дали результат. 27 августа 1905 г. университету была возвращена автономия, а 2 сентября С.Н.Трубецкого избирают ректором Московского университета. Однако время было упущено, осуществить реформы, за которые он так настойчиво боролся, не удалось. Университет стал достоянием митингующих, учебный процесс был сорван, в нем начались беспорядки. Трубецкой вынужден был принять решение временно закрыть университет. Накануне (21 сентября) в здании университета проходила студенческая сходка, насчитывающая 4 тыс. человек, студенты среди собравшихся оказались в меньшинстве. Было нарушено одно из главных требований ректора – доступ в университет должны иметь только студенты. 22 сентября, перед закрытием университета, Трубецкой-ректор, обратившись с речью к собранию студентов, сказал: «За безусловную свободу общественных политических собраний я стоял всегда и везде. ...Тем не менее я скажу вам здесь не только как ректор и профессор, но как общественный деятель, - что университет не может и не должен быть народной площадью, как народная площадь не может быть университетом, и всякая попытка превратить университет в такую площадь или превратить его в место народных митингов неизбежно уничтожат университет как таковой» [43, с.8-9].

Вопреки убеждению С.Н.Трубецкого, полученная автономия не спасла университет, она оказалась запоздалой. Тяжелое разочарование, посыпавшиеся со всех сторон грубые нападки и обвинения «в заигрывании с бунтарями» сломили уже подорванное к этому времени личными трагическими потерями здоровье Сергея Николаевича. 29 сентября 1905 года он скоростижно скончался от инсульта. Прервалась недолгая жизнь великого философа, явившая, по словам В.И.Вернадского, яркий образец «искренности и смелости личного самоопределения» [40, с.160].

В.И.Вернадского по праву называют крупнейшим организатором науки и образования новейшего времени. Еще раз напомним, что он подходил к вопросам организации научных и образовательных учреждений не просто как к практическим вопросам, а как к серьезным научным проблемам. И в этой области великий ученый оставил большое теоретическое наследие, которое до сих пор не оценено по достоинству, слабо изучено. В современной исследовательской литературе существует лишь фрагментарное обращение к этому опыту, например, работа Л.С.Леоновой «Я не могу уйти в одну науку...» [27].

Разработку проблем организации научной деятельности и научного образования В.И.Вернадский считал делом первостепенной важности. «Организация научной работы и высшая школа, - писал он, - везде и всюду с каждым годом становятся все более и более могучими факторами общечеловеческой культуры, все более проникают в современное общество, внедряются в его общественную и государственную жизнь» [44, с.239-240]. Идея о неразрывной связи науки и образования является ключевой в теоретических построениях Вернадского.

Вместе с тем, В.И.Вернадский обращал внимание на то, что система образования должна остро реагировать на потребности общества в промышленной, хозяйственной и культурной сферах.

В цикле статей, написанных еще в начале XX века и переизданных недавно под общим названием «Высшая школа и научные организации» [44, с.115-275], В.И.Вернадский критикует министерство народного просвещения России за неповоротливость в деле расширения высшей школы в связи с запросами жизни, за неправомерные действия по ограничению академической свободы и университетской автономии, за бюрократическую проволочку с законодательным утверждением университетского устава.

Образование как планетное явление

В результате этого затянулось осуществление проектов по расширению факультетов уже существующих университетов в Томске и Саратове, по открытию новых высших учебных заведений в Самаре, Воронеже, Омске, Екатеринбурге, Ростове-на-Дону, Тифлисе, Полтаве и целом ряде других городов. Настаивая на открытии всех инициированных земствами высших учебных заведений В.И.Вернадский подчеркивал, что эти требования с мест не являются следствием моды или увлечения, они вызваны жизненной необходимостью, оживлением практической и культурной жизни в глубинке страны, где ощущается нехватка необходимого количества специалистов – врачей, ветеринаров, агрономов, учителей. Их работу зачастую выполняют люди, профессионально не подготовленные, что влечет за собой большие потери, в том числе материальные. Анализируя эту ситуацию, Владимир Иванович подсчитал: эквивалента годовых денежных потерь по причине непрофессиональной работы хватило бы на содержание нескольких высших учебных заведений.

Целесообразно обратить внимание и на другие, очень важные с современной точки зрения, мысли В.И.Вернадского относительно роли образования. Это: необходимость продуманного, научно обоснованного освоения богатств природы, которая нередко гибнет из-за невежественных действий людей; повышение человекообразующей функции института образования, значение последнего для интеллектуального, нравственного, и в целом – культурного уровня народа как необходимого условия развития человеческой цивилизации.

«...Сейчас технический навык и специализация являются необходимыми и в таких областях, где еще недавно можно было идти по старинке, по завету отцов, одной смекалкой и умом, - в торговле и промышленности. Пробудилась Азия, исконная наша торговая союзница. Здесь русскому купцу и промышленнику приходится сейчас встретиться с соперниками образованными и

Образование как планетное явление

знающими; очевидно, также мало без образования можно надеяться на удачную борьбу с ними, как мало могут коновалы и знахари долго бороться с врачами или ветеринарами, доморощенные плотники - с инженерами» [44, с.221].

Больше того, открытие новых университетов в российских провинциях Вернадский рассматривал как вопросы государственного строительства. В частности, он настаивал на создании новых университетов в Екатеринбурге и Тифлисе. «Урал, - писал он в работе «Высшая школа и научные организации», - одна из богатейших областей России – гибнет под влиянием невежества. В течение столетий в нем не созданы дороги, не оборудованы заводы, до сих пор в нем копаются на поверхности, не идя вглубь, растрчивая безумно капитал и делая более трудным дальнейшую эксплуатацию богатств... Сейчас на Урале началась культурная работа, благодаря росту железных дорог, - но все усилия будут напрасны, если в нем не создастся высшая школа, которая всегда является не только рассадником учеников, но могучим центром научного обследования края и умственного подъема местности.

Еще более сильные государственные интересы затронуты университетом или высшей школой Тифлиса. Вопрос идет о приобщении к русской культуре стран западной Азии. Не насилием и не националистическим шовинизмом сильна Россия – она сильна своей культурой – своею литературой, искусством, наукой, стремлениями и мыслью своего сообщества. Терять сейчас связь с молодым поколением пробуждающихся стран, народов старой, вековой культуры – армян, грузин, персов, - было бы величайшей ошибкой. Их самостоятельная культурная жизнь должна получить связь с мировой жизнью через русскую культуру. Наряду с этим научный центр для Кавказа может быть еще более необходим, чем для Урала, так как трудность изучения этого края без подъема и привлечения к ней местных сил еще более велика, чем изучение Урала» [44, с.222].

Образование как планетное явление

Но наступившая реакция вновь поставила все на круги своя. «Ближайшее будущее темно и мрачно, - писал Вернадский в 1908 году. – А между тем истекший год вовсе не являлся мрачным в истории высшей русской школы. Напротив, это год энергической работы, год творчества и научного подъема... Высшая школа переполнена учащимися так, как она никогда не была ими переполнена. Тысячи молодых людей сдают экзамены, по очереди, с бою, без потери минуты заняты столы лабораторий и институтов, переполнены семинарии. Никогда не было такого «голодания» знанием» [45, с.170-171].

За осуществление своих идеалов в области высшего образования Вернадский боролся всеми доступными способами. В 1911 году в знак протеста против грубого нарушения прав Московского университета он подал в отставку вместе с 20 другими профессорами. Тогда «из Московского университета ушло более 100 преподавателей – случай, неслыханный в истории высших школ – почти треть наличного состава его учительских сил» [39, с.196].

Но без работы Вернадский не остался. Он продолжал преподавать в Московском народном университете имени А.Л.Шанявского, на высших женских курсах, а главное – сосредоточился на работе в Академии наук.

В определенной мере, университет имени Шанявского – также детище Вернадского. Золотопромышленник и генерал, А.Л.Шанявский завещал Москве 2 млн. рублей на учреждение общедоступного университета по образцу свободных университетов, открытых в XIX веке в Дании, Германии и Франции. Прекрасно понимая, что создание Народного университета может быть погублено бюрократической волокитой, А.Л.Шанявский в своем завещании особо оговаривает срок открытия университета не позднее 3 октября 1908 года. Если это условие будет нарушено, то все даруемые им деньги должны быть

Образование как планетное явление

потрачены на другие благотворительные цели. Днем 7 ноября 1905 года нотариус заверил документ о дарении дома Шанявского на нужды университета, а вечером того же дня Альфонс Леонович Шанявский скончался.

Вопрос об университете «подвис в воздухе». В.И.Вернадский опубликовал в московской газете «Речь» статью «К вопросу об университете имени Шанявского», чем в немалой степени способствовал положительному решению вопроса. Деликатность ситуации состояла в том, что учреждаемый университет подчинялся Московской городской думе, и не Министерству народного просвещения. По сути дела, это было первое в стране независимое муниципальное учебное заведение.

Активной участницей мероприятий по основанию Московского городского народного университета А.Л.Шанявского была и его жена Лидия Алексеевна Шанявская. Кроме того, на ее пожертвования учреждены Женские врачебные курсы при Военной медицинской Академии и Женский медицинский институт в Петербурге (1899).

Народный университет был открыт 1 октября 1908 года. Руководил им Н.В.Давыдов, близкий друг Льва Николаевича Толстого. Работать в университете дали согласие видные профессора и преподаватели других вузов: К.Тимирязев, П.Лебедев, П.Виноградов, М.Кольцов, Н.Зелинский, С.Шацкий, А.Реформатский, М.Ковалевский, гуманитарный блок был представлен П.Сакулиным, А.Грузинским, В.Брюсовым, М.Сперанским, Ю.Айхенвальдом. Как уже отмечалось, после ухода из Московского университета В.И.Вернадский преподавал в Московском народном университете имени Шанявского минералогию.

Еще одной образовательной альтернативой министерскому произволу стали высшие женские подготовительные курсы, на которых Вернадский преподавал с 1897 года. «Когда выяснилось,

Образование как планетное явление

что правительство твердо решило не допускать женщин в существующие университеты, они употребили все усилия, чтобы добиться открытия своих собственных высших курсов. В министерстве народного просвещения им сказали, что девушки, окончившие женскую гимназию, не имеют достаточной подготовки для слушания университетских лекций. «Отлично, - ответили они, - разрешите нам в таком случае устроить подготовительные курсы. Введите какую хотите программу. Мы не просим даже денежной помощи от государства. Только дайте разрешение. Все остальное мы сделаем сами». Но разрешение, конечно, не дали.

Тогда женщины организовали в различных частях Петербурга научные курсы в частных домах. Многие профессора, сочувствовавшие движению, вызвались читать лекции, и, хотя сами люди небогатые, они предупредили основательниц, что всякий намек о вознаграждении сочтут за личное оскорбление. Затем летом под руководством профессоров университета устраивались в окрестностях Петербурга геологические и ботанические экскурсии, и большею частью на экскурсии собирались женщины. На акушерских курсах слушательницы убедили профессоров читать каждый предмет гораздо полнее, чем требовалось по программе, и добились преподавания предметов, вовсе не входивших в программу. Словом, женщины пользовались всякою возможностью, всякою брешью в крепости, чтобы взять ее штурмом... И если они узнавали, что какой-нибудь профессор согласен допустить их в свою лабораторию по вечерам или по воскресеньям, то немедленно пользовались этим случаем учиться.

Наконец, несмотря на все нежелание министерства, подготовительные курсы под названием педагогических открылись. В самом деле, нельзя же было воспретить будущим матерям изучение методов воспитания! ...Шаг за шагом женщины расширяли свои права... Без сомнения, то было великое движение, изумительное по своим результатам и крайне поучительное

вообще. Победа была одержана благодаря той преданности народному делу, которую проявили женщины» [33, с.233-235].

В.И.Вернадский был не просто одним из профессоров, преподававших минералогию на женских курсах. Он всей душой приветствовал тягу девушек к знанию, абсолютно не разделяя распространенных в то время предрассудков о том, что наука – исключительно мужское дело. Слушательница женских курсов Л.В.Васильева оставила воспоминания о преподавании у них В.И.Вернадского, изданные в альманахе «Прометей». «Мы ждали его лекций как праздника, - свидетельствовала Васильева, - Они оживили так называемую «мертвую природу». Камни заговорили» [46, с.170].

С началом Первой мировой войны В.И.Вернадский, к тому времени уже академик, напряженно работает над организацией Комиссии по изучению естественных производительных сил страны. При этом он не забывает лоббировать на высшем политическом уровне интересы высшего образования. Вернадский отмечает, что министерством торговли (не просвещения!), наконец, подготовлено открытие Горного института (не университета!) в Екатеринбурге; политехнический институт открывается в Самаре, которая ранее добивалась университета.

Вернадский гневно пишет о том, что Алексеевский Донской политехнический институт в Новочеркасске, несмотря на собранные средства, на протяжении 6 лет не может приступить к работе. Институт этот был открыт 5 октября 1907 года. В то время он еще не имел собственных зданий. Строительство корпусов началось 9 октября 1911 года по проекту архитектора Рогуйского и неоправданно затянулось на два десятилетия. Кроме того, нарушение закона и традиций высшей школы Вернадский усматривал в назначении директором Алексеевского донского политехнического института представителя совершенно другого вуза – профессора Юматова из Варшавы.

Образование как планетное явление

«Еще больше высших учебных заведений, - отмечал В.И.Вернадский, - находится на пути ходатайств и общественной подготовки. Городская дума Киева просит об открытии Института городского и земского благоустройства и уступает для этого 5 десятин земли в городе и 300 000 р. денег; город Пермь пытается добиться Лесного сельскохозяйственного института, отпуская для этого часть средств; Бессарабское земство хочет образовать особый сельскохозяйственный институт, приспособленный для специальных местных культур, обеспечивая его существование доходами из монастырских имений; Кострома принаравливает к юбилею дома Романовых создание высшего педагогического института; пять сибирских городов спорят о получении предрешенного правительством открытия Сибирского высшего сельскохозяйственного института (по-видимому, откроется в Омске); в Риге подымается вопрос об образовании высших женских курсов и высшего мужского учебного заведения с юридическим и медицинским факультетами (боятся сказать – университета?); Самарское земство хлопочет об открытии в Самаре высших женских педагогических курсов; Минск, не добившись университета, налаживает открытие сельскохозяйственного института. Вероятно, не все начатое удастся осуществить, но наличность жизненного напора к расширению количества высших школ не подлежит сомнению и много будет сделано» [47, с.253].

14 октября 1916 года состоялось открытие университета на Урале, о необходимости чего так долго писал Вернадский. Правда, городом, в котором произошло это событие, стала Пермь, а не Екатеринбург. Городская общественность Перми - дума, земство, видные промышленники не одно десятилетие продвигали различные проекты создания собственной высшей школы. Большую роль сыграла инициатива крупного промышленника Николая Васильевича Мешкова. Город предложил благоприятные финансовые условия, и, наконец, консерватизм правительства был

Образование как планетное явление

переломлен. Пермский университет возник как следствие встречного движения местной инициативы и государственного мышления таких выдающихся деятелей русского Просвещения как В.И.Вернадский, Д.И.Менделеев, А.П.Попов, Д.Н.Мамин-Сибиряк, А.Г.Денисов-Уральский. В 1917 году в Пермском университете преподавал сын Вернадского Георгий, защитивший к тому времени диссертацию и ставший профессором.

В начале XXI века отечественное образование как никогда нуждается в поддержке не только государства, но и всего общества. Когда знакомишься с деятельностью меценатов прошлого, невольно возникает вопрос: где современные Шанявские, Трубецкие, Вернадские?...

Февральская революция в России привела Вернадского во Временный комитет Государственной Думы. В числе 4-х выборных членов он подписал телеграмму в Ставку царя, где сообщалось о перевороте и предлагалось отречься от престола. В революционной круговерти, вынесшей Вернадского на уровень Временного правительства, он вновь и вновь обращается к проблеме открытия новых учебных заведений.

В статье В.П.Волкова «Вернадский и Самойлов: тайные обиды» приводится саркастическая запись ученика и коллеги Вернадского Я.В.Самойлова, сделанная им в дневнике от 30.07.1917: «В «Русских ведомостях» промелькнуло сообщение, что Вернадский приглашается товарищем министра народного просвещения. Учитывая весьма дружеские отношения Вернадского с С.Ф.Ольденбургом, считаю такую комбинацию весьма вероятной. Так как Вернадский – большой специалист по высшей школе (каких только специальностей у него нет!), то, по-видимому, ему и будет поручено облагодетельствовать последнюю?» [48, с.170].

В.И.Вернадский, действительно, получил эту должность, несмотря на злопыхательство подобных «друзей». Во Временном правительстве В.И.Вернадский сначала возглавлял Комиссию по

Образование как планетное явление

подготовке реформы высшей школы, а осенью 1917 г. он стал товарищем министра народного просвещения. Научно подходя к постановке вопроса, он разработал систему мероприятий, включающую перевод всех, без исключения, высших учебных заведений в подчинение министерства, открытие новых исследовательских центров на Украине и в Сибири, университетов в Екатеринославле, Полтаве, Крыму и т.д. Он с головой ушел в созидательную работу. Тот же Я.В.Самойлов ревниво заметил, что создается впечатление, что Вернадский живет на луне, и не замечает несоответствия вынашиваемых планов и развивающейся социальной катастрофы. Сегодня мы знаем, как мало у Вернадского было шансов довести задуманное до реализации. Очень скоро находиться в Петрограде стало опасно, и Вернадский уезжает на юг – на Украину, в имение Шишаки на Полтавщине.

Диктатура гетмана П.Скоропадского, сменившая Центральную Раду, была достаточно либеральной. Спасаясь от большевиков, в столицу Украинской державы потянулись бывшие чиновники, генералы, представители научной и художественной интеллигенции, элита рухнувшей империи. Гетманский режим и лично Павел Петрович Скоропадский радушно принял вернувшихся киевлян М.А.Булгакова и А.Н.Вертинского. Здесь оказались видный государственный деятель П.Н.Милюков, поэтесса Тэффи, сатирик Дон-Аминадо и многие, многие другие. После голодного Петрограда жизнь в Киеве казалась вполне благополучной. Присутствие немецких войск создавала иллюзию порядка. Оживлялась экономика, бизнес, финансовая жизнь. Создалась благоприятная обстановка для реализации давнишней мечты украинских ученых по организации собственной Академии.

Некоторые шаги в этом направлении были сделаны Научным обществом им. Тараса Шевченко во время правления Центральной

Рады. В частности, на всеобщем собрании членов НТШ 29 марта 1917 года по предложению М.С.Грушевского был поднят вопрос о создании комиссии из 12 членов с целью выработки Устава будущей Академии и изучения вопроса касательно источников ее финансирования. Сама комиссия так и не приступила к своей работе, но стала информационным поводом для обращения к теме Академии нового украинского правительства. Идея Академии была поддержана лично П.П.Скоропадским, ее пламенным сторонником был гетманский министр народного образования и искусства Н.П.Василенко, знавший Вернадского по совместной работе в С.-Петербурге. Именно Н.П.Василенко пригласил Владимира Ивановича в мае 1918 года для участия в разработке проекта Украинской Академии наук.

«Он указывал, - вспоминал Вернадский, - что этот план, о котором я говорил ему в Петербурге, об открытии научно-исследовательских центров, академий в Тифлисе и Сибири, может для Украины получить реальное осуществление в Киеве. Он предлагал мне стать во главе той же работы – организации научного исследования и высшего образования, которую я начал в России, в пределах Украины. Я согласился и весной мы с Наташей переехали в Киев» [22, с.222-223].

12 мая он записал в своем дневнике: «Все больше вдумываюсь в создание большого научного центра в Киеве, воспользовавшись благоприятной политической конъюнктурой. Даже если не удастся провести – надо проводить. Обычно из всего этого всегда что-нибудь выходило и никогда нельзя знать результата. Не надо знать результат, а надо знать то, что хочешь получить. Написать записку об Украинской Академии наук: 1. Национальная библиотека при Академии. Государство должно дать несколько миллионов на приобретение книг. 2. Научно-исследовательские институты: Геологический комитет, географическая карта, земледельческая и почвенная. Необходимо немедленно выработать план. Отдел

истории искусств украинский и славянский. Изучение Востока в связи с Крымом. Опытные учреждения в связи с богатствами Юга. Из людей: Науменко, М.Грушевский, Багалея, Оппоков, Высоцкий, Лучицкий, Тутковский. Необходима поездка в Харьков, Одессу, Екатеринослав. Связь с Крымом» [49, с.8].

В.И.Вернадский имел четкое видение будущей Академии, в дискуссиях с украинской интеллектуальной элитой он отстаивал основные принципы ее создания, о чем написал ряд работ [50, 51, 52]. «Мне кажется, - признавался он, - я был тогда в Киеве единственным лицом, которое было практически знакомо с академической работой, как она проявлялась тогда в Петроградской Академии наук. Среди всех академий наша академия резко выделялась» [53, с.283].

Во-первых, созданная Петром I Российская Академия была гораздо лучше, чем европейские аналоги, адаптирована под решение научных задач государственного значения. Такая Академия финансировалась государством и была для академиков основным местом работы, «она не только заседала и не только издавала журналы, книги и имела библиотеку» [53, с.283], но и изначально располагала активно действующими и практически ориентированными научными учреждениями. Украинская Академия наук сможет соответствовать этим требованиям лишь при условии, что ее учреждения будут включены в государственную структуру, а оплачиваемый государством труд ученого станет «признаваемым государством государственно важным». С другой стороны, Вернадский признавал, что структура Российской Академии была недостаточно гибкой. Сформировавшаяся в условиях самодержавия, она отличалась инертностью и консервативностью. Стараясь предупредить этот недостаток в проектируемой Украинской Академии наук, Владимир Иванович предлагал ввести в ее Устав требование

Образование как планетное явление

«широкого и полного самоуправления» и «независимости от какого бы то ни было влияния исполнительной государственной власти».

Во-вторых, будучи натуралистом, Вернадский не собирался ограничиваться созданием академических учреждений украиноведческой направленности. Проектируемая Академия должна быть тесно связанной с обычными вопросами практической жизни, «чтобы ее значение было ясно всему населению, всей Украине», отзываться на все нужды и потребности населения, требующие «научной помощи и научного совещания» [51, с.312-313]. Так как народное хозяйство было разрушено войной, необходимо было обеспечить быстрый подъем производительности труда, полное и широкое использование производительных сил Украины, нахождения скрытых резервов ее развития. Как указывал Вернадский, здесь необходима самая интенсивная и самая безотлагательная исследовательская работа.

Опираясь на принцип системности, он разработал проект структуры УАН, которая предполагала охват самых различных научных сфер, начиная от фундаментальных и заканчивая прикладными дисциплинами. «Орудиями исследовательской работы» должны были стать научные учреждения, как то: научно-исследовательские институты, лаборатории, музеи геологии, минералогии, археологии, этнографии, антропологии, ботаники, зоологии, палеонтологии, исторический украинский музей, астрономическая обсерватория и т.п. Эти учреждения объединялись по профилю в четырех отделениях Академии: историко-филологическом (с украинским разрядом), физико-математическом, экономико-юридическом и прикладного естествознания.

В-третьих, в дилемме «научное»-«национальное» Вернадский однозначно отдавал приоритет науке. По его словам, будущая Академия должна была «способствовать росту украинского национального самосознания и украинской культуры путем

широкого и глубокого проникновенного научного изучения прошлого и настоящего украинского народа и его соседей, природы занятой им страны во всех ее бесконечных проявлениях» [51, с.313]. Но это вовсе не означало, что Украинская Академия формировалась бы исключительно из украинцев по национальности. Отвечая на письмо М.С.Грушевского, он писал: «Необходимо срочно создавать кафедры и лаборатории, институты, которые, поначалу, возможно, и будут заняты русскими. Но положение скоро изменится, т.к. должности в академии выборные. Очень скоро заявят о себе местные силы».

Необходимо заметить, что Вернадский и сам называл себя «русским, но не великороссом». Он прекрасно отдавал себе отчет в том, что своей деятельностью по организации УАН способствует окончательному отпадению Украины от России. «Научный центр, который изучает язык и историю народа, означает, что нация достигла осознания своей общности и исторической судьбы. Без такого изучения самостоятельности быть не может, какие бы политические лозунги не провозглашались. Самостийность нельзя внедрить силой. Но надо считаться с реальностью. Если он не согласится создавать Академию, завтра придут деловые эксперты из Берлина или Вены и, без сомнения, наладят такую работу. Уж лучше Академия сохранит традиционные связи с русской культурой. Наука вообще не имеет национальности. И потому, будет ли Украина отдельным государством, во что пока трудно поверить, или войдет на правах федеративной части в Россию, научный центр останется навсегда, он будет не разъединять, а связывать русский и украинский народы в высших сферах истины» [22, с.223].

Примечательно, что на приглашение Н.П.Василенко Вернадский согласился лишь при условии, что не станет принимать украинского гражданства, а будет работать как свободный эксперт, приглашенный правительством. «Я считаю, - писал он Ферсману, -

что на Украине дело идет о борьбе двух культур: русской и немецкой, и мы не должны оставлять ни одной позиции. Упущенного не вернешь» [22, с.224]. «Мне кажется здесь я, в ученом мире, могу сейчас сделать нужное и для России и для Украины, а главное для науки» [54, с.295].

Как уже отмечалось, в мае 1918 года В.И.Вернадский переезжает в Киев для налаживания работы по организации Украинской Академии Наук. Он развивает энергичную деятельность в этом направлении, рассматривая ее как продолжение выполнения начертанной им образовательной программы. 27 ноября прошло первое общее собрание академиков, на котором В.И.Вернадский был единогласно избран президентом УАН. Однако, помимо собственно академических дел, Владимир Иванович успел немало сделать для развития высшей школы в Украине.

В контексте рассматриваемой нами темы особо следует обратить внимание на работу Комиссия высших учебных заведений и научных учреждений Украины, которую возглавлял в этот период В.И.Вернадский. Эта Комиссия была призвана решить две задачи: расширение сети высших учебных заведений на Украине и содействие деятельности научных обществ. На ее заседаниях рассматривались вопросы открытия университетов в Каменец-Подольске, в Крыму (филиал Киевского), Полтаве (юридический и историко-филологический факультеты), в Киеве (Украинский государственный), а также институтов: фармацевтического и ветеринарного в Харькове, Археологического и Политехникума в Одессе, Географического, Внешкольного образования и Высшей академии учительских знаний; были приняты решения об открытии четырех кафедр украиноведения в Харьковском и Новороссийском (Одесском) университетах, о преобразовании высших женских курсов в институты и университеты, о превращении военно-фельдшерских школ в средние учебные заведения, о

преобразовании Нежинского историко-филологического института. Рассматривался вопрос о Николаевском отделении Пулковской обсерватории Российской Академии наук, которая испытывала потребность в дополнительном кадровом и материально-техническом обеспечении [55, с.14].

По инициативе Вернадского была создана первая научная библиотека на Украине, получившая название Всенародной библиотеки Украины. Хорошо зная постановку библиотечного дела в стране и за рубежом, он сам наметил решение многих вопросов, связанных с развитием библиотеки. В 1919 г. Вернадский возглавил Временный комитет по основанию Национальной библиотеки Академии наук в Киеве. По его предложению в фонды библиотеки было включено ценнейшее книжное и рукописное собрание бывшей Киевской духовной академии, в основе которой лежала библиотека XVII—XVIII в. Киево-Могилянской академии [55, с.15].

Киевский период организационной деятельности В.И.Вернадского был чрезвычайно плодотворным. Можно смело сказать, что именно тогда был заложен мощный фундамент, на котором позже было воздвигнуто «здание» национальной науки и образования.

Дальнейшее постижение Университета Вернадским было продолжено в Крымский период его жизни. Гражданская война вытолкнула на край страны многих замечательных ученых. На этот раз их объединил Таврический университет. Здесь преподавали крупные натуралисты-лесоводы Г.В.Высоцкий и Г.Ф.Морозов, филолог А.К.Гудзий, историк Б.Д.Греков, физики А.Ф.Иоффе и И.Е.Тамм, биологи А.Г.Гурвич, А.А.Любищев, геолог и палеонтолог Н.И.Андрусов, геолог-путешественник В.А.Обручев, киевский геолог В.И.Лучицкий (оба - будущие академики).

Ассистентом на кафедре геологии служил также будущий академик Д.Н.Щербаков. Здесь учился И.В.Курчатов и немало других, беззаветно преданных науке.

В первых числах января 1920 г. в Крыму оказался и В.И.Вернадский. В феврале он подал в университет заявление о желании прочесть курс геохимии, месяц спустя Совет Университета избрал Вернадского профессором по кафедре геологии. В апреле Вернадский начал преподавать. После кончины первого ректора Таврического университета профессора-медика Р.И.Гельвига, Совет университета 28 сентября (10 октября) избрал В.И.Вернадского ректором, а он не смог отказаться в трудный для университета момент [78, с.269].

Н.Е.Вернадская вспоминала, что это событие совпало с намерением Владимира Ивановича уехать за границу, где он мог бы спокойно заниматься наукой. С этой целью были предприняты шаги, которые обещали успех. Но сослуживцы в университете уговаривали его не уезжать и продолжать работу в качестве ректора. К нему направлялись депутации профессоров, затем доцентов с настойчивой просьбой не оставлять университет, где его труд необходим. И, несмотря на то, что Наталья Егоровна возражала, Владимир Иванович решил остаться и исполнять функции ректора. В письме старому сподвижнику по общественной деятельности, послу во Франции В.А.Маклакову Вернадский признавался: «Я очутился ректором Таврического университета», но несмотря на негативное отношение к этому семьи... «не счел возможным отказаться в виду того общего значения, какое имеет и должен иметь Таврический университет в деле возрождения науки и высшего образования в России» [26, с.163].

Это письмо является свидетельством того, что В.И.Вернадский осознанно сделал свой выбор в пользу России, будущего ее науки и культуры. Университет в то время находился в крайне тяжелом положении, свыше двадцати профессоров и преподавателей не

Образование как планетное явление

имели жилища, на весь университет выделялось только 30 стипендий, зарплата профессоров в переводе на золото составляла менее 10 руб. «...Сотрудники университета доведены до такой крайней степени нищеты, при которой уже начинается вымирание определенной общественной группы или неизбежная необходимость прекращения научной работы», – констатировалось в одном из постановлений Совета Университета в октябре 1920 г. [26, с.163-164].

Стремясь ввести университетскую жизнь в нормальное русло, Вернадский настойчиво обращается в различные властные структуры, организации с ходатайством поддержать университет, помочь бедствующим научным сотрудникам, преподавателям, студентам. Заботясь о превращении Таврического университета в мощный интеллектуальный центр, Вернадский развернул активную деятельность по организации снабжения университета учебными пособиями, научной литературой, оборудованием. Он лично обращался к друзьям и коллегам в других странах, к научным организациям Европы, к официальным лицам с просьбой прислать в университет научные журналы, официальные издания, другую необходимую литературу. Известно, что в последние дни белого правительства в Крыму в адрес университета уже поступали некоторые грузы с оборудованием и научной литературой.

Впоследствии налаживание работы Таврического университета продолжало осложняться в связи с тем, что новая власть Крыма (уже советская) объявила о планах его реформирования. Активно включившись в их обсуждение, академик В.И.Вернадский изложил свою позицию по целому ряду принципиальных вопросов, связанных с постановкой университетского образования. Эта позиция была представлена им в официальной записке «О сохранении Таврического университета», адресованной Крымским властям, ее основные положения вынесены, говоря словами Владимира Ивановича, на общее суждение.

Образование как планетное явление

Вернадский показал, что по сути своей, планы реформирования университета сводились к разобщению факультетов, их сокращению, дроблению по отдельным школам или академиям, их рассредоточению по различным городам Крыма. Это означает разрушение университета как целого, Вернадский напоминал, что Таврический университет возник во время революции в 1918г., «когда удалось провести в жизнь давнишнее желание местных жителей, его добивавшихся поколениями» [78, с. 262]. Этот молодой университет еще не окреп и требует осторожного и вдумчивого отношения. Всякие резкие эксперименты, реорганизации ему противопоказаны, так как могут отразиться на нем пагубно. Разрушение целостности университета «может привести молодой Таврический университет к полной гибели и к такому его состоянию, от которого он не оправится многие годы» [78, с.263].

Как видно, в концепции университета Вернадского на первом месте идея целостности университета.

Второе положение, которое выносится «на общее суждение», касается вопроса о месте прикладной и так называемой чистой (фундаментальной) науки в структуре университета. Чиновники-реформаторы отстаивали в университете приоритеты прикладной науки, оставляя в стороне, как не отвечающие трудному моменту, задачи науки фундаментальной. В сложившейся ситуации ученый счел необходимым разъяснить: «Грань между прикладной и чистой наукой в XX веке исчезла, и с каждым годом техника всё глубже охватывается чистым знанием, а теория все сильнее облакает задачи практической жизни. И было бы величайшей ошибкой для всякого народного правительства, вырывая из науки ее часть, давать народу полужнание, как раз в тот момент, когда можно дать ему полное знание» [78, с.263].

В.И.Вернадский подчеркивал, что науки прикладные и фундаментальные тесно связаны между собой, границы между

Образование как планетное явление

ними условны и подвижны. Прикладные науки не могут успешно развиваться в отрыве от наук фундаментальных. Поэтому недооценка последних в системе университетского образования заметно понижает как эффективность собственно профессиональной подготовки, так и не благоприятствует расширению культурного кругозора, росту духовности личности. Отстаивая идею целостности науки, Вернадский отмечал, что ее реализация в образовании, в том числе профессиональном, позволит обеспечить его всесторонность, системность, сохранит «широту университетского духа».

В.И.Вернадский высоко ценил университетскую форму образования. «Только в университете, - утверждал он, - есть возможность каждому - в свободном общении с разнообразнейшими по интересам и занятиям работниками войти в круг мирового знания, науки во всем ее недоступном отдельному человеку величии» [78, с. 266].

Руководствуясь этими соображениями, В.И.Вернадский призывал власти направить усилия на поддержку всех факультетов Таврического университета, не допустить его дробления, не допустить разрушения того, что было добыто и сохранено в сложнейших условиях, в период социальных катаклизмов. Важно оказать энергичную помощь техническим факультетам (медицинскому и аграрному), но при этом непременно сохранить и физико-математический факультет, без которого не будет их полноценного развития, так как физико-математический факультет дает в полной мере основы всего естествознания и математики [78, с.264].

Столь же настойчиво В.И.Вернадский отстаивал факультет общественных наук и философско-словесный. В последнем, напоминал он, «сосредоточено изучение и углубление философских дисциплин, без которых не может существовать Университет и не может идти жизнь цивилизованного

Образование как планетное явление

человечества. В нем идет изучение драгоценного орудия всякого школьного преподавания – языка и духовной культуры народа» [78, с.265]. Уничтожение этого факультета, по мнению Вернадского, нанесло бы непоправимый ущерб делу воспитания и обучения подрастающего поколения. «Будущее народа, - заключает Владимир Иванович, - в воспитании и образовании его детей» [78, с.265].

Следуя этому завету выдающегося отечественного ученого и мыслителя, необходимо, объективно оценить социально-гуманитарную составляющую современной высшей школы. Повсеместно созданные университеты все еще не имеют в своей структуре полноценного блока социально-гуманитарных дисциплин, что приводит к диспропорции в профессиональном и личностном уровнях подготовки специалистов.

Отношение В.И.Вернадского к социально-гуманитарным наукам весьма показательно: закрытие факультета общественных наук Таврического университета в условиях строительства нового государства представлялось ему недопустимым, так как без этого факультета прекратилось бы систематическое научное изучение вопросов, касающихся нового общественного строя. Работа данного факультета должна быть сосредоточена вокруг вопросов оптимизации общественного развития, среди них на первый план выдвигаются вопросы мировоззренческого, народнохозяйственного значения, статистического учета и т.д. Вернадский считал, что от их успешной научной разработки зависят политические, хозяйственные, демографические, поселенческие аспекты жизни социума.

Таким образом, мы видим, что академик Вернадский занимался организационно-образовательной деятельностью на самых разных уровнях: от мецената-энтузиаста, профессора-реформатора до ректора Таврического университета и товарища министра народного просвещения. Соответственно, на каждом из этих

Образование как планетное явление

уровней он имел в своем распоряжении различные ресурсы и полномочия. Но, независимо от этого, для его организационной деятельности были характерны широта охвата проблемы, гибкость в решении вопросов, государственное мышление, системный подход.

Обратимся еще раз к одному важному положению, которое, как отмечал Владимир Иванович, часто забывается и недостаточно оценивается. «Наука едина и нераздельна. Нельзя заботиться о развитии одних научных дисциплин, - отмечал он, - и оставлять другие без внимания. Нельзя обращать внимание только на те, приложение к жизни которых сделалось ясным, и оставлять без внимания те, значение которых не осознано и не понимается человечеством» [56, с.60]. В.И.Вернадский считал, что только целостная наука является необходимой составляющей Университета, но, тем не менее, подчеркивал, что университетское образование никогда не будет слагаться только из одних данных науки, но должно включать в себя создания и всех других проявлений духовной жизни человечества.

В современных условиях, когда завершился переход большинства высших учебных заведений в ранг университетов и начинается новая кампания по их укрупнению, не исчезла острая потребность в хорошо продуманной концепции университетского образования, которая бы учитывала наряду с углублением специально научных запросов и требования студенческой аудитории, и отдавала бы должное фундаментальной и гуманитарной фокусировке нашего образования, а не ограничилась бы декларированием их приоритетов.

Эту мысль В.И.Вернадского развивает его младший современник академик Д.С.Лихачев. «Чрезвычайно опасно, - говорит он, - что естественные науки в своем развитии опережают

Образование как планетное явление

науки гуманитарные. ...Если мы будем поддерживать только науки естественные, мы получим безнравственное общество, или общество с ограниченной нравственностью. В результате появления «карманных» атомных бомб мы окажемся в плену у толпы террористов и сами правительства превратятся в террористические организации...» [67, с.97].

Здесь уместно будет вспомнить и другие ответы Д.С.Лихачева на вопросы редакции журнала «Наука в СССР» (1988) по случаю 125-летия со дня рождения В.И.Вернадского. Говоря о значении учения В.И.Вернадского о биосфере и отстаивая идею целостности науки, Дмитрий Сергеевич подчеркивал, что величайшие достижения науки XX века – концепция биосферы – «крайне важна для гуманитарных наук, в которых следует дополнительно развивать концепцию гомосферы» [67, с.96]. Гомосфера, в понимании академика Лихачева, есть сфера человеческой культуры, в которой живет человек и которую он создал. Фиксируя внимание на проблеме человека, Д.С.Лихачев утверждал, что через идею гомосферы, представляющей собой ответвление концепции биосферы, «гуманитарные науки смогут выйти на новый уровень развития» [67, с.96].

В этом же интервью, оценивая нравственную позицию В.И.Вернадского по отношению к возросшему могуществу науки, Д.С.Лихачев – как и его предшественник – не обходит вниманием этическую сторону развития науки. Его ключевая мысль: все силы надо употребить на воспитание нравственности. «Мораль вечна, она в основном одна и та же для всех и всегда, хотя и усложняется с развитием науки. Поэтому мы должны изучать мораль ученого, создавать нравственные кодексы исследователя. Здесь и взаимоотношения ученых между собой, и моральные основы самой науки, научных экспериментов, биологических опытов, возможности работы над всеуничтожающей техникой и т.д.» [67, с.97-98].

Образование как планетное явление

Более двух десятилетий прошло с тех пор, как и предвидел обладавший пророческим даром В.И.Вернадский, развитие науки невероятно изменило и усложнило мир. К традиционным, ставшим привычными глобальным проблемам добавились новые и новейшие вызовы и риски. Угрозы и опасности бытию неуклонно возрастают. Более того, по ведомству глобальных проблем уже «прописан» и сам человек. Но приходит и осознание того, что человек является не только причиной, но и главным средством решения глобальных проблем.

Специалисты в области глобалистики разъясняют, то «речь, конечно, идет не о человеке вообще, как некоторой предельной научной и философской абстракции, на которую можно «списать» все просчеты и ошибки глобального биосоциотехнического развития. Напротив, при характеристике субъекта-генератора глобальных проблем нужно учитывать конкретные типы мироотношения, сложившиеся в контексте становления различных цивилизованных систем...» [68, с.62].

Так, в русле этой методологии, рассматривая сравнительные образцы цивилизационных систем Запада, Востока и России как самобытной евразийской цивилизации, современный автор Александр Казин приходит к выводу, что спасти мир надо от «человека-денег», который является «нравственно худшим типом человека». «Человеку-денег» способен противостоять человек духовный.

Духовный человек – это человек открытый миру, ориентированный на гуманистические ценности, на приумножение человеческого в человеке. «Для спасения мира в наступившем веке понадобятся не ракеты и атомные бомбы (которые, вероятно, скоро станут доступны едва ли не любой крупной банде), а человек способный на дар и на жертву, а не только на эквивалентный юридический и хозяйственный обмен» [69, с.9]. Именно духовный человек составляет главное богатство страны.

Образование как планетное явление

Это великолепно осознавал В.И.Вернадский когда писал, что университеты должны давать не только сумму знаний, но и поднимать нравственный, духовный уровень человека, способствовать его личностному становлению. Для этого в университете должна быть создана атмосфера творческого поиска, высокой духовности, которая просвещала бы и воспитывала человека. Университет как воплощенное просвещение, должен открывать молодым людям не только новые образовательные, но и нравственные, художественные, в целом, культурные горизонты, расширять их представление об окружающем мире и человеке как существе целостном и гармоничном. Современное образование переживает достаточно трудные времена, когда о роли и важности образования говорится много, но практически смысл реформ сводится к оптимизации (читай – сворачиванию) образовательных институтов.

В результате проведенной реконструкции взглядов В.И.Вернадского на роль университетского образования мы сумели обнаружить его педагогический и образовательный идеал, который включает:

- принцип целостности университета;
- принцип целостности науки и вненаучных форм знания;
- принцип личностно-ориентированной педагогики;
- принцип ответственности за образовательный процесс и его результат;
- принцип служения идеалам просвещения.

В заключение важно подчеркнуть следующее. Любой вид деятельности, которым занимался В.И.Вернадский, в том числе научно-педагогическая и организационно-образовательная деятельность, дает хорошие уроки современности. Она же лишний раз заставляет задуматься о плодотворности и востребованности его идей и начинаний в современных условиях.

1.3. Homo Universalis или Homo Particularis?

Рассматривая организационную деятельность и публикации В.И.Вернадского, посвященные проблемам образования и, в частности, высшей школы, труды современных вернадоведов [13, 70, 71] можно отметить несколько основополагающих положений, в которых сконцентрированы его взгляды на роль высшего образования в жизни общества и государства. На двух из них остановимся подробно.

1. Принцип автономии высших учебных заведений и академической свободы.

Как уже отмечалось, в 1901 году В.И.Вернадский выступил с резкой критикой реакционного университетского устава 1884 г., отстаивая предоставление вузам автономии и самоуправления (брошюра «Об основаниях университетской реформы», статья «О профессорском съезде»). Этот устав пронизан полицейским духом. В.И.Вернадский считал, что, высшая школа будет «лучшим образом выполнять свою роль в обучении молодого поколения», если не будет зависеть от царской администрации и обращал внимание на то, что, начиная со средних веков, университеты пользовались автономией – они «сами определяли содержание обучения, сами выбирали преподавателей» [72, с. 78].

В статьях «Перед грозой», «Наука и проект университетского устава А. Н. Шварца» (1908), «Разгром», «1911 год в истории русской умственной культуры» и др. Владимир Иванович пытался предотвратить расправу над высшей школой. В статье «Разгром» он отмечает: «Гибель или упадок высшей школы есть национальное несчастье, так как им подрывается одна из основных ячеек существования нации. Великое несчастье России заключается в том, что это часто не понимается» [73, с.179]. И далее он пишет: «Исполняя великое национальное дело, производя работу исключительной государственной важности, *высшая школа должна*

Образование как планетное явление

обладать элементарными основаниями нормальной деятельности (курсив мой - В.Т). Она может расти и расцвести лишь при наличии автономии и свободы преподавания. И то и другое условие неизбежно вытекают из особого положения ее в государстве: *в своей области* она не может терпеть авторитета каких бы то ни было сторонних ей государственных учреждений. Выяснение этого принципа является достоянием тысячелетней истории высшей школы» [73, с. 180]. В статье «Наука и проект университетского устава А.Н.Шварца» В.И.Вернадский отмечает, что проект А.Н.Шварца напоминает революционное законодательство Конвента и Директории во Франции, погубившее старинные университеты Франции и возродившиеся лишь через несколько поколений.

Протестуя против уничтожения автономии университетов и вмешательства полиции в дела университета, административно-бюрократического вмешательства во все сферы жизни, многие ученые и преподаватели Московского университета его покинули. В.И.Вернадский констатирует: «Стало несомненным, что и по своему умственному уровню, и по сути вещей профессора *должны быть хозяевами* в том учреждении, в котором они являются ныне бесправными, поднадзорными работниками. Сделалось непреложным, что этого требует их нравственное чувство учителей молодежи, их достоинство самостоятельных научных работников, этого требует их гражданский долг перед родиной. Без этого *университетский вопрос не получит правильного решения* (курсив мой - В.Т). И это убеждение, охватившее сотни людей, вытекшее из сознательного ознакомления с прошлым, не может быть спрятано в петербургских канцеляриях. Оно ищет выхода. И при его наличии еще болезненнее и острее чувствуется унижительное положение русского профессора» [74, с.26].

В статье «Высшая школа и научные организации» (1913) В.И.Вернадский критикует министерство народного просвещения

Образование как планетное явление

за то, что оно тормозило открытие новых университетов (инициированных земствами на местах) и расширение факультетов в уже созданных высших учебных заведениях в различных регионах России. Отрицательная сторона деятельности министерства проявилась в затягивании утверждения Университетского устава в законодательном порядке. И далее в тексте приводится конкретная иллюстрация того, как это пагубно сказывается на высшей школе.

Принцип автономии высших учебных заведений и академической свободы не потерял своей актуальности и в настоящее время. В российском образовании вступают в силу так называемые стандарты третьего поколения, жестко регламентирующие содержание образования, сдерживая инициативу и ответственность педагогов. Обладает ли сегодня высшая школа «элементарными основаниями нормальной деятельности»? Ответ известен: не обладает. Материально-техническое состояние учебного процесса, инструментарий научных исследований в подавляющем большинстве вузов на постсоветском пространстве не соответствуют современным требованиям. 107 лет тому назад В.И.Вернадский писал, в частности, о незавидном престиже и моральном положении в обществе русских профессоров: «Профессора высших учебных заведений – университетов и технических институтов – нигде в цивилизованном мире не поставлены в настоящее время в столь унижительное положение, как у нас в России. За последние десятилетия XIX века только положение преподавателей в университетском пережитке, в забытом схоластическом университете Филиппинских островов могло быть сравниваемо с правовым положением профессоров великого русского народа» [74, с.26]. В другом месте этой же работы читаем: «Если профессор не вошел в состав бюрократической машины, не присоединился к тем силам, которые активно поддерживают полицейский *бюрократизм*

Образование как планетное явление

(курсив мой - В.Т), губящий нашу страну, вся его жизнь может пройти в душевных тисках специального полицейского надзора; он не может быть уверен, что по произволу администрации и по неизвестным ему причинам он в один прекрасный день не будет устранен от дорогой ему деятельности» [74, с.28]. В статье «Высшая школа и научные организации» (1913г.) В.И.Вернадский сокрушается: «Жалованье профессорам и младшим преподавателям высших школ давно уже не соответствует уровню жизни и много ниже вознаграждения чиновников соответствующих рангов» [72, с.224]. Много ли изменилось в материальном и моральном положении профессоров в современной России?

2. *Принцип неотделимости образования и науки.* По мнению В.И.Вернадского «Научная, исследовательская работа всегда являлась необходимым элементом высшего образования» [75, с.260]. Русские университеты пережили немало потрясений в своей истории. В.И.Вернадский обращается к истории российских университетов и отмечает, что в их деятельности лежали положения, высказанные в докладе сенату 19 июля 1754 года видным деятелем при дворе Елизаветы Петровны Иван Ивановичем Шуваловым, покровителем М.В.Ломоносова: «Наукам обязаны просвещенные народы тем, что они превознесены и прославлены над людьми, живущими во тьме неведения». И далее: «Через науки Петр Великий совершил те подвиги, которыми вновь возвеличено было наше отечество». В указе 12-го января 1755 года об основании Московского университета написано ясно и четко: «Всякое добро происходит от просвещенного разума, а, напротив того, зло искоренится; что, следовательно, нужда необходимая о том стараться, чтобы способом пристойных наук возрастало в пространной нашей Империи всякое полезное знание» [76, с.172]. В статье «Перед грозой» В.И.Вернадский пишет: «Страна, которая не работает самостоятельно в области научной мысли, которая только усваивает образование – чужую работу – есть страна мертвая. С

Образование как планетное явление

каждым годом значение самостоятельной научной работы, как основного элемента культуры, становится более важным и неизбежным» [77, с.169]. В.И.Вернадский с обеспокоенностью задается вопросом: «Разве мыслимо ослаблять государственную деятельность в области научного искания и научного исследования в XX веке, когда на мировой арене с каждым годом все больше и больше значения приобретает научное знание, когда в этой борьбе государств и рас, побеждает тот, кто является более образованным, более владеющим научной техникой и научной мыслью нашего времени?» [76, с.173]. По мнению ученого, научная работа развивает чувство личного достоинства, «вырабатывает свободного человека».

В работах В.И.Вернадского можно найти указания и на другие фундаментальные принципы организации высшего образования, характеризующие линию В.И.Вернадского в истории образования:

- приоритет образования перед другими формами государственной жизни;
- независимость науки и образования от политического строя;
- первенство нравственных начал во всех сторонах жизни;
- опережающий характер образования;
- преемственность уровней знаний и подготовки специалистов;
- общедоступность образования;
- демократизация государства и высших учебных заведений на основе гуманистических идеалов и др.

Эти принципы не утратили своего значения и сегодня во времена очередной реформации образования. Предостерегающе звучат слова ученого, обращенные к чиновникам от образования: «...Россия жестоко расплатилась и расплачивается за архаичность своего управления, за то, что в XX веке власть находится в руках людей полуобразованных или необразованных, чуждых научной мысли и работы современного человечества. Эти люди, ничего не понимая, вели великий русский народ к поражениям, унижениям и

страданиям, они давили свободную научную мысль и свободную научную работу русского общества» [77, с.120]. Как будет на этот раз? С тревогой наблюдаем мы процессы, происходящие в современном российском образовании. На одном из них – опасном процессе партикуляризации образования¹ – остановимся подробно.

Образование и наука, по В.И. Вернадскому – это универсальные ценности, объединяющие человечество [9]. Сегодня во весь рост встала проблема культурно-политического единения человечества, и мы снова задумываемся о том, каким должен быть Университет? Но сначала зададимся вопросом: «А что является противоположностью университета как института универсализма»?

Я думаю, что такой противоположностью есть учреждение с урезанными («секвестированными») миссией и функциями классического университета, решающее образовательные задачи. Дадим ему условное название – партикуляритет. Введение этого понятия, оппозиционного понятию «университет», является, как я думаю, важным и необходимым, поскольку вводит некую своеобразную «систему координат» – «университет – партикуляритет», позволяющую определиться с современным состоянием образования и тенденциями (положительными или негативными) его изменения. Вне этих двух «крайних» полюсов, задающих, пользуясь языком математики, «возможное пространство существования» высшего учебного заведения, трудно аргументировано судить об улучшении или ухудшении качества образования, перспективах образования и т.д. Некоторые высшие учебные заведения, номинально называемые университетами, на

¹ Понятие «партикуляризм» (от лат. *particularis* – частичный, частный) является противоположным по содержанию понятиям «универсальность» и «универсализм» (от лат. *universalis* – всеобщий). Это понятие характеризует тенденцию к разобщенности, раздробленности, расчлененности, изолированности чего-либо или кого-либо. Партикуляризация образования – свертывание как «ненужных» для узкопрактической деятельности отдельных программ, курсов, факультетов, закрытие университетов (в частности, под предлогом нехватки в стране рабочей силы) и т.д.

Образование как планетное явление

самом деле могут таковыми и не быть, а являются партикуляритетами. «Урезание» функций университета может происходить по различным принципам и критериям. Стараниями современных российских реформаторов-модернизаторов образования в настоящее время университеты попадают под *экономический или рыночный «секвестр»*.

Сегодня во всех сферах жизни торжествующим является *принцип экономизма*. С этим принципом связаны серьезные завоевания цивилизации, но он порождает и многочисленные сложнейшие проблемы. Экономизм как всеобъемлющий принцип современной жизни означает доминирование экономических целей и экономической активности над духовными целями, нравственным совершенствованием человека и общества. В своей предельной форме он их даже игнорирует. То, что экономически выгодно (приносит прибыль), то и производится (в том числе и заказные убийства, незаконная торговля оружием, наркотиками, сексуальными услугами и т.д.). При этом нравственные нормы общества и даже юридические запреты имеют, порою, третьестепенное значение. Подчеркнем, что экономическое мышление – всего лишь один из видов мышления. Беда в абсолютизации этого вида мышления в сознании, игнорировании других. В частности, это приводит к тому, что адепты рыночной экономической пользы склонны освобождать и университеты от рафинированных и общекультурных «излишеств», партикуляризировать их многогранную деятельность и сводить ее к экономической пользе, причем сиюминутной. При таком подходе образование превращается в институт рынка, в сферу услуг, трансформируются его цели и принципы жизнедеятельности (табл.1) [8; 9]. Не общество теперь в лице своих выдающихся философов, а менеджмент определяет предназначение университетов.

Базисные идеи и принципы жизнедеятельности
Университета и Партикуляритета.

Университет	Партикуляритет
Что такое образование?	
Это общественное благо, которое принадлежит и служит всему обществу.	Это одна из сфер услуг; рыночный институт, формирующий специалистов, способных оказывать услуги в различных сферах деятельности
Цель образования	
Развитие науки, просвещения, воспитания, культуры, техники и технологий	Решение задач трудоустройства и роста профессиональной карьеры выпускника вуза
Основные принципы жизнедеятельности	
1. Принцип целостности университета	1. Принцип узкопрофессиональной ориентации университета
2. Принцип единства науки, образования и воспитания	2. Принцип быстрой направленной профессиональной подготовки специалистов
3. Принцип непрерывности образования (образовываться всю жизнь)	3. Принцип дискретности (эпизодичности) образования (образование только для достижения данной конкретной текущей цели)
4. Принцип доминирования фундаментальных исследований	4. Принцип доминирования прикладных исследований, приносящих немедленную прибыль
5. Принцип интеграции и взаимного влияния наук и образовательных установок	5. Принцип дифференциации – изучению подлежит то и только то, что “нужно” для данной практической деятельности
6. Принцип интеграции в региональное, национальное и мировое научно-образовательное пространство	6. Принцип интеграции в региональную, национальную и мировую бизнес-среду
7. Принцип служения идеалам науки, образования, культуры	7. Принцип служения идеалам экономической выгоды (прибыли)

Уместно напомнить упоминавшийся выше эпизод организационно-образовательной работы В.И.Вернадского, нашедший отражение в его записке «О сохранении Таврического университета» [78]. Будучи ректором Таврического университета, он обратился к крымским властям, пытавшимся его реформировать. План реформирования сводился к разобщению факультетов и рассредоточению их по различным городам Крыма. В.И.Вернадский настаивал на *целостности университета*. Разрушение целостности университета «может привести молодой Таврический университет к полной гибели и к такому его состоянию, от которого он не оправится многие годы» [78, с.263].

Поразительно, как повторяется история, и как повторяются одни и те же ошибки! Во времена В.И.Вернадского (как и в нынешние!) чиновники-реформаторы от образования отстаивали в университете приоритеты прикладной науки. В.И.Вернадский по этому поводу писал: «Грань между прикладной и чистой наукой в XX веке исчезла, и с каждым годом техника все глубже охватывается чистым знанием, а теория все сильнее облекает задачи практической жизни. И было бы величайшей ошибкой для всякого народного правительства, вырывая из науки ее часть (партикуляризируя ее – В.Т), давать народу *полузнание* (курсив мой – В.Т.), как раз в тот момент, когда можно дать ему полное знание» [78, с.263]. В.И.Вернадский считал, что «настоящая сила будущего есть наука в ее полном объеме, а не прикладная ее часть, неизбежно уменьшенная в своем полезном действии» [78, с.263].

Приоритет фундаментального знания, открывающего не только космические тайны окружающего мира – «расколдовывающего природу» (Н.Бердяев), – но и формирующего основу для развития новой техники и технологий, заменяется и сегодня приоритетом прикладных исследований, приносящих немедленную прибыль. Читая В.И.Вернадского, невольно задумываешься: «Можно ли

Образование как планетное явление

говорить об инновационном пути развития отечественной экономики современной России, недооценивая и даже исключая начальный элемент формирования любой инновационной цепочки – фундаментальные исследования?»?

Отметим еще одну важную мысль В.И.Вернадского: «Наука едина и нераздельна. Нельзя заботиться о развитии одних научных дисциплин и оставлять другие без внимания. Нельзя обращать внимание только на те, приложение к жизни которых сделалось ясным, и оставлять без внимания те, значение которых не осознано и не понимается человечеством» [56, с.60]. Партикулярные тенденции в современном образовании могут привести к принижению, в частности, роли гуманитарных наук и, в конечном итоге, – безнравственному обществу. По мнению В.И.Вернадского, университетское образование должно включать не только науки, но и другие проявления духовной жизни человечества. В рамках партикуляритета реализация подобных идей немыслима. Но главное состоит в появлении особого типа человека – «продукта» партикуляритета, которому я даю название *Homo Particularis*.

К чему может привести партикуляризация образования? К преобладанию среди граждан нашей страны «человека частичного» (*Homo Particularis*) вместо «человека универсального» (*Homo Universalis*), которого и должен готовить университет. Одной из частных разновидностей «человека частичного» *Homo Particularis* является «человек экономический» (*Homo Economicus*) – человек рационально мыслящий, ценности и поступки которого определяются исключительно исходя из принципа получения немедленной максимальной выгоды. Об этой разновидности выпускников вузов я уже писал [80, 81]. Обобщенная сравнительная характеристика *Homo Universalis* и *Homo Particularis*, искусственно доведенная до крайностей (чтобы четче понимать, что ожидает нашу культуру в будущем), представлена в табл. 2.

Социально-психологические особенности
Homo Universalis и Homo Particularis

Homo Universalis	Homo Particularis
Характерно творческое отношение к любому делу в различных сферах	Профессиональное отношение по заданным правилам, алгоритмам, инструкциям
Способен браться за решения трудных оригинальных задач, требующих широких знаний и воли	Способен браться за решения стандартных задач (редко нестандартных)
В деятельности первостепенна роль нравственного начала	Нравственность не играет определяющей роли в деятельности
Деятельность ориентирована не только на решение текущих проблем, но и на будущее (в некоторых случаях – на вечность)	Деятельность в основном ориентирована на сиюминутные задачи
Вопросы ответственности решает, начиная с себя	Виновен кто угодно (правительство, начальник, семья и т.д.)
Причину затруднений ищет в представлениях, не соответствующих новым условиям жизни	Причина затруднений в материальной сфере (дайте деньги, и все вопросы будут решены)
Ценности распределены по иерархии: общему благу, ближнему, себе	Ценности распределены по иерархии: себе, ближнему, общему благу
Развит навык сотрудничества	Индивидуалист
Дороги достижения других людей, высокие традиции культуры, опыт поколений	Достижения других людей, высокие традиции культуры, опыт поколений не достойны траты времени и сил

Универсальность личности следует понимать как разносторонность и целостность личности. «Человек есть мера всех вещей, существующих и несуществующих» – говорил Протагор.

Образование как планетное явление

«Мыслящий человек есть мера всему» – уточнил Ю.А.Жданов [82]. Полагаю, что *универсальный* (разносторонний и целостный) человек есть мера всему [83].

Поль Валери в своей статье о Гете предложил определение универсального человека: «Я пытался сформулировать на примере Гете общее определение универсального человека – прошу не путать с великим человеком. Великих людей много. Не все они суть универсальные люди, и не все универсальные люди, вероятно, могут быть названы великими людьми в том смысле, в каком мы употребляем эти слова. Мне думается, что к универсальным людям можно было бы отнести тех, кто кажется относительно свободным от временных, этнических или национальных особенностей. Бывают личности, которые чувствуют себя свободными в любую эпоху, среди любого народа, их принадлежность к определенному этносу, в сущности, случайна. Как мне кажется, Гете последний в истории пример людей такого типа, чей интеллект и даже характер в каком-то смысле строятся по иной, несравненно более сложной формуле, чем та, которая определяет устройство остального человечества» [84].

Известно, что в 1808 г. Наполеон встречался с Гете в Эрфурте. Для Гете эта беседа стала незабываемой. Он сказал Гете: «Вы – Человек (по другой версии, он сказал о Гете: «Вот Человек»), то есть мера всех вещей, существо, по сравнению с которым остальные люди всего лишь неуклюжие наброски, полулюди, в сущности, и не люди вовсе, ведь они не являются мерой всех вещей, как мы, Я и Вы. Нам с Вами, мсье Гете, присуща странная неординарность масштаба, яростная жажда действия; наша судьба – свершение, величие, ломка всего и вся, дабы ничего в мире не осталось таким, каким оно было прежде» [84]. Универсальной личностью был и В.И. Вернадский.

При угасании линии В.И. Вернадского – линии, связанной с традицией универсализма в образовании и культуре, неизбежно

Образование как планетное явление

восторжествует партикуляризм. И в результате – потеря горизонта, потеря видения общих связей в природе и обществе, потеря понимания перспектив, как в личной жизни, так и в общественной и даже в жизни человечества.

Весьма показательна и поучительна для нас коллизия античного восточного знания. Из истории науки известно, что на древнем Востоке было накоплено немало эмпирических сведений в области астрономии, математики, медицины, земледелия. Но необобщенные в фундаментальные теоретические результаты (теоремы, теории, концепции), эти знания не позволили подняться на *уровень теоретического знания*, которое и открывает *универсальные связи в мире* и позволяет его осмыслить как целое. Полученные результаты были *полезными для текущего практического применения*. Но отсутствие теорий так и не позволило Востоку в древности и в последующие несколько веков подняться на уровень западной науки, техники и технологий.

Еще древние греки ценили знание выше пользы. «Польза лишь часть того, что имеет значение» – предупреждал нас и Гете. В XX веке были две фундаментальные перестройки общественного сознания с позиций концепции «пользы». Первая попытка связана с принципом «классовой пользы», вторая (нынешняя) – «рыночной пользы», инициированная людьми, не связанными с большими культурными традициями. К чему это может привести?

Выдающийся российский философ А.С.Панарин отметил два возможных, но противоположных вектора развития культуры [85, с. 446]. Один связан с традицией греческого логоса – рост общих знаний и идей опережает рост рецептурного полезного частного знания. Второй вектор задан традицией англо-американского утилитаризма – рост рецептурного знания опережает рост фундаментальных идей. Эти два вектора соответствуют различным судьбам культуры. В одном случае утверждаются традиции универсализма, в другом – партикуляризма. Если возобладают

Образование как планетное явление

традиции партикуляризма, то неминуемо сузятся исторические перспективы каждого человека и человечества. А.С. Панарин образно пишет: «Ибо время наше таково, что слепой непременно упадет в яму – слишком много их сегодня вырыто» [85, с. 447]. Лучше, пожалуй, и не скажешь.

Судьбы нового глобального противостояния решаются сегодня в России. Это – противостояние не демократии и тоталитаризма, не модерна и традиции, а богатых и обездоленных. Сегодня во всей полноте стоит вопрос о праве миллионов на жизнь, труд, полноценное образование, а в конечном итоге – на человеческое достоинство. Реформаторы не оправдали надежды общества: обещанное экономическое процветание так и не наступило. Напротив, они посеяли разруху и нищету, смятение умов, духовную хлябь.

Много тревожных явлений происходит сегодня в наших странах: очередное переписывание истории, искажение духовных ценностей, бездумная «вестернизация» образа жизни, либерализация экономики, «болонизация» образования и другие. Сегодня у нас нет ни четко продуманной, государственной стратегии общего реформирования страны, ни понимания роли науки, образования и культуры в судьбах нашего отечества, отсутствует и адекватная программа действий в области образования. Российская система образования находится в катастрофическом состоянии, обусловленном как глобальным кризисом образования, так и кризисным состоянием российского общества. Все эти процессы происходят под сильным западным влиянием, не учитывающим ни нашу историю, ни традиции, ни опыт. Главный смысл происходящих процессов мне видится даже не в том, чтобы нас, «нецивилизованных», приобщить к достижениям практичного и успешного Запада, а в том, чтобы отлучить нас от нашей великой культуры и ее традиций.

Образование как планетное явление

Поэтому мы снова и снова обращаемся к мыслям В.И.Вернадского. Его взволнованные слова и о нашем времени: «Мы живем в ответственное и трудное время. С неумолимой ясностью перед мыслящими русскими людьми вскрылись язвы и болезни родной земли. Страстно и горячо, всеми фибрами души ищется выход из запутанного, серьезного положения. Этот выход может быть найден только тогда, когда в творческой государственной работе станут участвовать все живые силы страны, когда каждый русский человек сознает в себе гражданский долг, который лежит на нем в этот ответственный исторический момент» [74, с.30].

В статье «Перед грозой» (1908 г.) В.И.Вернадский определил основополагающий стратегический ориентир развития России, который и сегодня звучит исключительно актуально: «Спасение России заключается в поднятии и расширении образования и знания. Только этим путём возможно достижение правильного государственного управления, только поднятием культуры возможно сохранить сильно пошатнувшееся мировое значение нашей страны» [77, с. 169]. Можно ли не согласиться с этими пророческими словами гениального мыслителя?

Глава 2. ПЛАНЕТАРНО-ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Пространство ноосферы и дух коэволюции

Среди методологических конструктов XX века, перешедших в теоретический фундамент философии и науки XXI столетия, особое место занимает учение В.И. Вернадского о ноосфере, актуальность которого возрастает в связи с усиливающимися тревожными тенденциями катастрофического характера в существовании человечества. Термин «ноосфера» за последние десятилетия так же стремительно входит и в научный оборот, и в массовое лексикоупотребление. Не составляют исключения и сфера педагогики, где широко распространен концепт «ноосферного образования».

Однако именно эта стремительность обусловила наличие широкого круга различных, порой противоположных семантико-смысловых интерпретаций понятия ноосферы. Одни склонны трактовать ее как локально-региональный очаг, и, следовательно, как область (часть) биосферы, другие – как сферу, поглощающую и всю биосферу; третьи – рассматривают ноосферу в качестве атрибута биосферы, четвертые – применяют термин ноосфера либо к состоянию человеческого общества трактуя человеком сферу разума, либо к содержанию технической среды и проч.

Но какие бы дискуссии вокруг соотношения био- и ноосфер ни велись, сколько бы публикаций на эту тему ни появилось, все обращаются к исходному смысловому содержанию термина «ноосфера», данному В.И.Вернадским. Ссылаясь на разные работы Вернадского - и раннего, и позднего исследовательского периодов - все указывают, что, по его мнению, ноосфера есть состояние, в которое переходит биосфера, стадия возникновения такого развития Разума, который позволит человеку взять на себя

Образование как планетное явление

ответственность за дальнейшее существование биосферы и обеспечит благое процветание человечеству не употребляя его (Разум) на самоистребление. За последовавшие после смерти Вернадского полвека, «разумный человек» не продемонстрировал ответственности ни за существование биосферы, ни за судьбу планеты, ни за сохранение своей природы, а еще больше обострил противоречие между собой и всей средой, его породившей, создав угрозу уничтожения и тому, и другому.

Но какие бы трактовки ноосферы ни приводились, какие бы определения ей ни давались – все они вращаются вокруг 2-х вопросов:

во-первых, исчерпывается ли ноосфера только идеальным миром Разума или включает в себя весь комплекс искусственно созданных разумом человека материальных новообразований; а,

во-вторых, - обрела ли созданная Разумом искусственная среда обитания человека самостоятельный сферный статус, превратилась ли (превращается ли) ноосфера в новый относительно самостоятельный элемент глобальной эволюции?

Положительные ответы на эти вопросы естественно выдвигают целый ряд новых вопросов: какова структура ноосферы, её элементная база, точки и направления развития, место, роль и возможности в глобальном эволюционном развитии – с одной стороны; а с другой – какова степень независимости и обособленности ноосферы от биосферы; возможно ли существование первой без второй; каков должен быть характер ее отношений и с биосферой и с другими элементами глобального космического пространства, чтобы ее дальнейшее существование и развитие не прекратилось; в чем реальная опасность сегодняшнего характера взаимодействия ноо- и биосфер; можно ли изменить этот характер их взаимоотношений так, чтобы он стал оптимальным для обеих сфер; что нужно сделать для этого? и т.д. и т.п.

Образование как планетное явление

Как уже отмечалось, в деле постановки проблемы ноосферы трудно переоценить заслуги В.И.Вернадского. Но вместе с тем, нельзя не признать, что сегодня семантико-смысловое содержание термина «ноосфера» значительно обогатилось, углубилось, уточнилось. Перечень выше обозначенных вопросов – свидетельство тому. Обратим внимание, что и у самого В.И.Вернадского понятие «ноосферы» не осталось неизменным.

В начале XX века, когда концепция ноосферы у Вернадского только созревала, он рассматривал ноосферу как состояние биосферы, знаменующееся переходом к Разуму, и, следовательно, трактовал ноосферу как сферу Разума, видя в ней акт (инструмент) приспособления человека к Природе, и потому оставлял ее в границах биосферы, не выводя за пределы последней. Однако к концу жизни, в работе 1943 года «Биосфера и ноосфера» Вернадский наполняет свое понимание ноосферы новым содержательным нюансом. Он указывает, что «ноосфера – последнее из многих, состояний биосферы в *геологической истории*» (курсив мой – А.Л.) [1, с.5]. На эти подчеркнутые слова обратим особое внимание: ноосфера уже не просто состояние, относящееся к биосфере, а новый элемент в геологической универсальной истории, превращающийся в самостоятельную геологическую силу. Понимание ноосферы просто как состояния биосферы оставляет первую в границах единства Природы. А превращение ноосферы в геологическую силу придает ей не только статус самостоятельности, но и делает био- и ноосферы проявлениями единого неделимого материального мира, единого космического процесса, где человек и его разум становится, по выражению Н.Н.Моисеева, не внутренним наблюдателем, а его действующим элементом.

В этом плане биосфера в отличие от ноосферы живет, как и весь Космос, по безликим законам, не ведая, что в ней есть человек, страдающий, на что-то надеющийся, целенаправленно и порой

Образование как планетное явление

разрушительно воздействующий на нее. Разум же возникший в недрах биосферы и поначалу остающийся в границах ее существования, обретая в своем развитии собственный самостоятельный уровень организации и внутреннюю логику постепенно уходит за пределы биосферы и в ноосфере становится определяющим фактором развития последней, обуславливая самостоятельность ноосферы.

Однако появление Разума человека в биосфере - это еще не ноосфера, а только возможность ее существования. Разум это только начало, исток, основа, корни, отчасти – причина формирования ноосферы. Собственно самостоятельной ноосферой создаваемая человеческим разумом искусственная среда обитания становится тогда, когда в ней над биологическим содержанием благодаря разуму надстраивается принципиально новые социально-материальные, технические и социокультурные информационно-ценностные идеальные структуры, образуя «небиологическую» природу, когда она начинает противостоять биосфере, перестает полностью подчиняться общебиологическим законам и обретает собственную внутреннюю логику самоорганизации и развития.

Именно придание ноосфере статуса самостоятельной, обособившейся сферы универсального бытия выводит ее за границы только сферы разума. На наш взгляд ноосфера – это не просто сфера разума. Это единство мыслящей материи, духа и искусственно созданной человеческим разумом материи.

В.И. Вернадский, определяя ноосферу как сферу Разума, как духовный пласт, надстраивающийся над биосферой, сводил ее к росту и расширению научного знания.

Сегодня, в начале XXI столетия представление о ноосфере не исчерпывается духовной составляющей. Человеческий Разум реализует себя в двух ипостасях человека – как мыслящего и действующего. Благодаря второй – человек создал огромную по масштабам искусственную материальную (косную, неживую)

Образование как планетное явление

среду, которая оформилась как материальный пласт ноосферы. Между указанными ипостасями человеческого Разума возник разлад, вылившийся в противоречие между «духовной оболочкой» ноосферы и материальным пластом последней. Материальная искусственная, созданная человеком (косная, неживая) среда и духовные образования пришли в рассогласованность и увеличивают разрыв в устойчивости, равновесии не только внутри ноосферы, но и между био- и ноосферами, разрывая их единство не только в границах Природы, но и целостного универсума. Дистанция между бытием био- и ноосфер все время увеличивается, конфликт обостряется.

К началу XXI века стало обнаруживаться влияние материальной стороны ноосферы не только на биосферу, но и на самого человека, на его Разум, породив угрозу экологической и антропоной катастрофы. Сегодня жизнь демонстрирует не только мощь Разума, могущество ноосферы, в которые так верил В.И.Вернадский, но их ущербность. Разум оказался антигуманным в процессе созидания ноосферы, а изменение самого человека далеко не всегда оптимальным. Доля неразумности в деятельности наделенного Разумом человека возрастает, и человек все больше разрушает возможности своего дальнейшего существования, уничтожая биосферные условия, в которых он возник, и в которых только и может существовать.

Становится очевидным, что существование человечества в ноосфере может быть обеспечено только в том случае, если Разум, сознание и совершаемые на его основе деяния, будут иметь гуманистическую ориентацию, которая без принципа коэволюции невозможна.

Но именно этой гуманистической ориентации сегодня Разум действующего человека лишен.

Важнейшие субстанциальные координаты Разума – Истина, Добро, Красота, Польза – существуют в его реальном действии

Образование как планетное явление

всегда вместе, в единстве при доминировании одной из них, когда все другие, по удачному выражению П.К.Энгельмейера, «звучат как обертоны», сохраняя целостность Разума. Однако Разум, открывший путь в ноосферу научно-техническим развитием принял в XXI веке в качестве ориентира Пользу. Создав огромную по объемным масштабам, сложнейшую по структуре и возможностям своих воздействий ноосферу, человечество, ослепленное открывающимися перспективами реализации Разума в технике, превратило господство Разума в идола, напрочь исключив из его природы и этические, нравственные начала, и его неотрывную связь с тем аттрактором биосферного процесса, в рамках которого он только и мог возникнуть и может продолжить свое бытие, во всяком случае, в планетарном пространстве Земли.

Взяв в свои ориентиры Пользу, Разум, реализующий себя в науке и технике и созидающий ноосферу, оказался сегодня целиком зависимым и определяемым экономической социальной стратегией. Координаты Разума – Добро, Истина, Красота – оказались подчиненными экономической полезности, выгоды, оттесненными на задний план. Но из указанных координат Разума именно Польза, абсолютизация ее экономической целесообразности, оторванной от других координат, порождает иллюзию абсолютного могущества Разума и полной самостоятельности и независимости ноосферы от биосферы. Разум, реализуя себя не полно, а лишь частично, перечеркивает свою целостную природу – с одной стороны, и нарушает неразрывные связи ноосферы с биосферой.

Подчеркнем в этой связи, что именно Добро в первую очередь, да и Красота, и Истина, необремененные, неозабоченные, неокрашенные ни какими политико-экономическими тонами оставляют Разум в границах неразрывности с биосферой и закладывают, формируют вектор его коэволюционной стратегии.

Образование как планетное явление

Ноосфера, в которой господствует Разум и формируется новая глобальная цивилизация, имеет шанс сохранить себя, если экономико-материальные ценности перестанут быть демиургом. В основе сохранения ноосферы и глобальной цивилизации – лежит общность целостной системы жизнеспасающих, обеспечивающих сохранение человечества, духовных ценностей, не затрагивающих гамлетовской постановки вопроса о судьбах человеческого сообщества. Человечество должно научиться и мыслить, и выработать глобально-экономическую линию поведения в био- и ноосфере, заменив приоритет экономических ценностей жизненных ориентаций на нравственно-экологические императивы. Без распространения нравственного императива человеческого разума на био- и ноосферу невозможно их сохранение. А это означает, что принцип коэволюции био- и ноосферы есть важнейший, востребованный XXI веком как актуальнейший и необходимейший мировоззренческо-методологический принцип человечества, без реализации которого и разум (во всяком случае – человеческий) подвергается опасности быть унесенным, уничтоженным стихией саморегулируемой биосферы, которая не может допустить избыточности ноосферы по отношению к своей природной упорядоченности. Позволим себе в этой связи усомниться в том, что биосфера, обладая способностью саморегуляции, в глобально-эволюционном процессе обеспечит сама по себе устойчивость развития, не переступая запретной черты пределов роста. Нельзя не согласиться с тем, что сегодня сфера разума, а, следовательно, и *ноосфера* в значительной степени определяет дальнейшую *эволюцию* [2, с. 84].

Нет сомнений в том, что Разум как высшая ступень развития биосферы, реализованный в науке и технике и ставший источником ноосферы позволил человеку творчески продолжить уже существующий в мире порядок, участвовать в *со-творении* глобальных эволюционных процессов, раскрыв дополнительные

Образование как планетное явление

возможности и биосферы, и универсума в целом. И разум, и ноосфера им созданная, имеют некоторую самостоятельность и независимость (причем возрастающую) в эволюционном со-творении. Но подчеркнем еще раз, у этой самостоятельности и независимости разума (а, следовательно, и ноосферы) есть границы, обусловленные неразрывностью связей ноо- и биосфер. Укажем на два момента, характеризующих эту неразрывность.

Во-первых, важно понять, что ноосфера, основанная на создании технической организации *вместо* биосферы не может быть более высокоорганизованной средой обитания человека. Без биосферы ноосфера всегда будет менее организованной средой обитания, не сможет обеспечить устойчивое жизнеобеспечение, приведет к еще более неустойчивому жизнесуществованию. Техническое жизнеобеспечение нуждается в живой сфере, без нее немислимо его существование. И если биосфера будет разрушена, то и ноосфера прекратит своё существование. А между тем, человек, к сожалению, уже сейчас нарушил (возможно, и необратимо!) целый ряд законов биосферы, среди которых: «запрет на внутривидовое истребление, запрет на ограничение численности вида, нарушил межвидовой баланс, ...снял ограничения в воздействиях на абиотическую среду» [2, с. 84]. Наука сегодня доказала, что любая система воздействиями на нее может пренебречь лишь до поры до времени.

Сегодня, когда люди, созидая ноосферу, невероятно расширяют границы, масштабы искусственно создаваемой среды обитания, изменяют окружающую биосферную действительность так и до такой степени, что последняя в своей адаптационной функции «не поспевает» за техноэволюцией, осознание принципа ко-эволюции как высшей ценности является жизненно важным для человечества и превращается в его основной вектор и главную стратегию жизнедеятельности. Ноосфера может существовать только на принципе ко-эволюции с биосферой. И поэтому,

Образование как планетное явление

обеспечение перспектив сохранения жизни, ее развития через реализацию принципа коэволюции био- и ноосфер – это конструктивный путь и необходимейшее условие сохранности глобального жизнеобеспечения.

Второй важнейший момент, характеризующий неразрывную связь ноо- и биосфер связан с тем, что, обретя статус относительно самостоятельной сферы, ноосфера превратилась в этап универсальной глобальной эволюции. Био- и ноосферы - это составляющие части, этапы, стороны единого процесса глобальной эволюции универсума, обладающей согласно синергетическому взгляду не однозначным, а *вероятностным многовариантным* характером. Ноосфера, превратившись в самостоятельную сферу, обособившись от биосферы, достигнув сегодняшнего этапа сложности, и подчиняясь всеобщим синергийным законам, проявляет сегодня способность к *саморазвитию*. Но и био- и ноосфера имеет имманентную логику саморазвития с трудно предсказуемыми последствиями. Как и всякая нелинейная система, ноосфера содержит свои точки бифуркации. Требуется учитывать, что принцип самоорганизации универсума осуществляется в точках бифуркаций с множеством вариантов в *достаточно узком* канале (аттракторе) и сочетается с огромной частью не самоорганизующегося в процессах. И это означает, что не только возникновение в недрах биосферы самого человека, его разума и порожденной им ноосферы, осуществлялось в узком канале, но и их существование, сохранение, выживание и развитие также возможны в достаточно узком канале. Отсюда колоссально возрастает мировоззренческая ответственность человека, его разума за *осознание границ* этого аттрактора, за действия людей, приводящие к его разрушению. Поэтому нельзя осуществлять цивилизационный процесс человечества безоглядно, тенденциозно и насаждать в ноосфере противопоказанные человеческому миру (человеческому аттрактору) ценности, *ибо не всё в современном*

Образование как планетное явление

канале существования человечества самоорганизуется. Многие процессы, выходя из-под контроля человеческого аттрактора Вселенной, осуществляются несамоорганизующимся способом. А если учесть, что концепция синергетизма формирует сегодня и новый онтологический статус *неопределенности и случайности*, превращая их из факта незнания и невыявленной закономерности в реальные и значимые компоненты развития, в объективные характеристики всеобщего универсума и жизнедеятельности человека, то определенная непредсказуемость и потенциальная неуправляемость развития био- и ноосфер являются неустраняемыми. И как это ни парадоксально, даже рост информации не снижает непредсказуемости, а приводит, по мнению многих исследователей, к *уменьшению однозначности и увеличению неопределенности* в решении задач. А в ряде случаев избыток информации даже препятствует принятию оптимальных решений [3, с.8; 4, с.125].

Именно потому, что развитие ноосферы содержит в себе драматизм, являющийся сочетанием самоорганизующегося и несамоорганизующегося, стихийного и контролируемого, регулируемого начал, именно поэтому невозможен ни полный контроль, ни однозначный и абсолютно достоверный длительный прогноз поведения ноосферы ни по отношению к биосфере, ни её дальнейшего развития в универсуме. Несомненно, что в лице Человека, наделенного Разумом, универсум обрел инструмент самопознания. Безусловно, и то, что человек, по словам Н.Н.Моисеева, внес в процесс универсальной эволюционной самоорганизации *целенаправленное* начало. Но нельзя упускать из вида и того, что познание человека всегда будет ограниченным, а эволюционный процесс всегда будет оставаться во многом непредсказуемым. Синергетический подход позволяет осмыслить ноосферу как самоорганизацию не только биосферы (что и было представлено в концепции В.И.Вернадского), но и Вселенной в

Образование как планетное явление

целом. И в этом смысле наша человеческая экологическая ниша гораздо шире биосферы. Тем важнее осознать, что био- и ноосферы в универсуме настолько тесно связаны, что даже самое малое периферийное воздействие на них способно вызывать в них непропорционально сильную и непредсказуемую реакцию. Тем самым человечество столкнулось с огромной по масштабам проблемой – несоразмерности как био- и ноосферы между собою, так и бионоосферы – с одной стороны и человеческим Разумом, Человеком, его поведением – с другой. Поэтому когда сегодня говорят о безопасности человечества, то надо иметь в виду, что это не только идея выживания человечества, общества, но и идея геополитической сохранности.

В этом плане концепция коэволюции это, по сути, не только концепция *нового* взаимодействия био- и ноосфер, но и всех уровней универсального бытия. Наличие ноосферы сделало не только возможным, но диктует необходимость становления Разумного (научно-нравственного этико-экологического) участия человека (человечества) в управлении всей геопланетарной историей [1, с. 253]. Сохранение био- и ноосфер возможно только на путях укрепления их целостности как форм универсального космического порядка, на путях их оптимального современного, гармоничного сосуществования.

Еще один аспект внутренней раздвоенности ноосферы связан с тем, что, будучи созданной Разумом системой мира искусственного и особого человеческого мира, она соединяет в себе, с одной стороны – человеческую индивидуальность, неповторимость, уникальность личностного бытия, а с другой – надличностный характер совместного социального бытия. В этом плане ноосфера имеет глубинное внутреннее антропологическое противоречие, разрывающее ноосферу изнутри. Дистанция между бытием Разума общественного и бытием индивидуального разума, к сожалению, не сокращается, а все более увеличивается. Сегодня человек оказался

Образование как планетное явление

стоящим в стороне от общественного разума: нет слитности. Человек может судить, оценивать, понимать или не понимать, принимать или не принимать общественный разум, страдать или радоваться, но не будучи *слитным* воедино с общественным разумом.

Если учесть, что материальная сторона ноосферы – есть материализация (опредмечивание) сознания, разума, то становится ощутимой опасность назревающей сегодня внутри ноосферы *антропологической* катастрофы: материализованное в искусственном мире сознание (разум) в многообразных формах – клонах, роботообразных созданиях, электронных «интеллектах» типа Интернет и других сложных технических артефактах похищают сознание и Разум у человека. Возникшие в ноосфере искусственно созданные человеческим разумом, формы идут на смену естественной живой биосферности, разрушая живое, в том числе и живого человека, и его Разум. Но беда состоит в том, что эта трагическая опасность надвигающейся антропологической катастрофы не осознается не только «массой» населения, но значимой частью профессиональной публики, особенно причастной к созданию инструментального интеллекта и претендующей на создание так называемых новых искусственных форм разума или «человека не из биосферы». Чего стоит только приведенное в докладе Кутырева В.А. высказывание Назаретяна А.П.: «На повестку дня встает необходимость вторжения инструментального интеллекта в самые интимные основы естества... генетическое перерождение человека только один из аспектов тех краевых трансформаций, без которых *сохранение* цивилизации на нашей планете исключено» [5, с. 253]. Вот уж поистине – «не ведаем, не только, что творим, но и что изрекаем!». Ведь это и есть утверждение, что биосфера не является ни источником возникновения человека, его разума, ни местом его обитания, а сам человек не является одним из биологических видов.

Образование как планетное явление

И уж, конечно, здесь нет места ни единству био- и ноосфер, ни целостности глобального универсального процесса, ни идеям необходимости коэволюционных отношений. Как раз все наоборот. На этом пути у человечества нет возможности сохранить не только цивилизацию на планете Земля, но и самого человека, и саму планету Земля. Это путь к самоуничтожению.

Присоединимся к Кутыреву В.А. в том, что это «заведомо бессмысленный путь» поскольку «человек не из биосферы» с его искусственным разумом – это превышение всякой меры идентичности. Подчеркнем, что путь разрыва это еще очень *опасный* путь, ибо биоэволюция как становится очевидным сегодня, никогда не угонится за искусственной техноэволюцией, а возможности адаптации биосферы к возмущениям, производимым в ней ноосферными образованиями, не безграничны.

Но есть и еще один слабо рефлекслируемый сегодня аспект этого разрыва ноо- и биосфер, грозящего антропологической катастрофой. «Вырывая» себя из биосферы, убивая в себе живое, разрушая единство с природой, человек и его разум *утрачивает возможность* вернуться обратно в ее лоно.

По утверждениям ученых уже сегодня из всех процессов (биологических, психологических, социальных, экономических и т.д.) в которые погружен человек, осуществляя свое бытие, 45% — процессы необратимые¹.

Разум в сегодняшней ноосфере меняется и сам. Будучи источником ноосферы, составляя ее неотъемлемую часть и характеристику, он существенно меняет и человека — носителя разума, а, следовательно, меняется и сам. Сегодняшний человек, живущий в созданной им благодаря разуму ноосферной среде, превращается в другого человека, определяемого не только

¹ Цифра приводилась на «Круглом столе» семинара «Ното», проводимом ежегодно в МГТУ им. Н.Э. Баумана, собирающем научную общественность г. Москвы для обмена новыми научными идеями, не получившими пока общего признания, в разных областях знания.

Образование как планетное явление

биосферными условиями, но во многом искусственно созданной ноосферной средой, в которой важнейшими элементами наряду с биоантропологическими становятся техно- и информационно-сферные.

Эта техно- и информационная ноосферная среда существенно влияет на антропную биологическую природу человека. Научно-исследовательская мысль указывает на ряд фиксированных изменений в современной антропной природе человека: существенно снизившаяся иммунная защита организма, дошедшая до нулевой отметки у детей; сильно разрушенная эндокринная система; значительное психическое вырождение человека и не только по причинам наркомании и алкоголизма. С натяжкой можно согласиться с несколько шокирующим определением современного ноосферного человека — как биотехносоциального существа, интегрированного из биологических, техногенных и других искусственных материалов [6, с.263]. И все-таки, утверждая, что сегодня мы имеем дело с техносферным, техногенным человеком, мы никак не можем разделить точку зрения, что он «приходит на смену биосферному» человеку. Какие бы изменения ни вызывала ноосферная среда в человеке, он не может перестать быть биосферным существом! В какой бы насыщенной новообразованиями искусственной созданной человеческим разумом, ноосферной среде человек ни существовал, он не может разорвать свои антропоприродные нити с биосферой, он не может стать «человеком не из биосферы» [6, с.253]. Человечество как носитель Разума и ноосфера как его результат вышли из недр биосферы, являются его продолжением. Но биосфера продолжает составлять *жизненные ресурсы* ноосферы и, поскольку последняя, как мы уже отмечали, не может без нее существовать, то базой существования ноосферы может быть только сохранение биосферы. Распространенное сегодня противопоставление Природы и Человека, Техносферы и Человека, Биосферы и

Образование как планетное явление

Ноосферы должно смениться дискурсом и аксиоматикой их неразрывности, соразмерности, коэволюционности. Дискурс этот составляет основу и формирования концепции универсального эволюционизма как принципа существования Вселенной и оформления междисциплинарного, интегративного целостного мировоззрения. Будучи порождением биосферы, Разум, а, следовательно, и Человек им наделенный, должен взять на себя ответственность и за развитие ноосферы и за будущее биосферы.

Подчеркнем, что главная проблема сегодняшнего состояния ноосферы – не в новейших технологиях, а в гуманизации общества, в гуманизации мировоззрения. Если принцип коэволюции станет основой нового миропонимания, то можно рассчитывать на гуманизацию ноосферной цивилизации. Конечно, это миропонимание не может стать абсолютно всеобщим: общество никогда не будет однородным. Но быть *определяющим* миропониманием, дающим возможность снимать и противостоять разрушающим глобальным изменениям, способным обеспечить преодоление цивилизационного кризиса, оно может стать и должно на это ориентироваться.

2.2 Образовательная стратегия в глобальной игре цивилизаций

Проблема образования, с момента выхода специального доклада «Римскому клубу» – «Пределы обучения» 1979 г. (авторы: Д.Боткин, М.Эльманджра и М.Малица), где была очерчена «человеческая лакуна» и её противоречивое, часто запаздывающее на встречу с «вызовами» Истории наполнение, приобрела ряд новых, собственно глобальных измерений. Не касаясь здесь большей части из них, хотелось бы, тем не менее, затронуть один важный аспект. Речь идет о нынешней мир-системной ориентации государств в образовательной политике, осуществляемой в

Образование как планетное явление

подвижной системе координат: с одной стороны – мейнстримных координат западной цивилизации как метрополии, воспринимаемых иными акторами в качестве универсальных; а с другой стороны, полупериферийных и периферийных, проступающих на палитре современной социальной жизни виде отсталых социокультурных сегментов.

Говоря более определенно, нужно признать, что современный мир структурирован как образовательно-воспроизводственная система, в которой доминируют западные образовательные институты и технологии, а периферийную зону составляют образовательные практики, в силу разных причин, пока не вовлеченные в полной мере, в глобальные рыночные игры. Между ними, т.е. в полупериферийной зоне, находятся государства, культивирующие образовательные гибриды (например, Украина). Перед нами, если воспользоваться выражением И.Валлерстайна, весьма «жесткая криволинейная... иерархия» [7, с.151], вообще неизвестная историческим системам прошлого.

Отсюда необходимость в уяснении общей ситуации в образовании, которая, увы, пошла не по пути, который намечал в своем ноосферном проекте академик В.И.Вернадский. Ноосферный же проект, если перефразировать выражение В.В.Бибихина [8, с. 343], предполагает в первую очередь «сцепление» образованных (просвещенных) умов в ноосферу. Равно как он предполагает «сцепление» социумов для решения неотложных глобальных проблем и минимизации рисков. Но нынешняя глобальная ситуация возрастающей неопределенности, требует «нелинейного диалога» между субъектами [9, с.381-382], в т.ч., субъектами образовательного процесса, который вариативен из-за их исторического «не-алиби в бытии», т.е. реальных социокультурных различий внутри человечества.

Правда, существует мнение о том, что все эти различия могут быть интегрированы посредством создания «мирового мозга»

Образование как планетное явление

(П.Рассел) [10], «глобального Человека» (Д.Радьяр) [11, с.290]. Не является также секретом то обстоятельство, что для выведения дискретного человечества на этот уровень бытия предлагаются различные средства: мессианская парадигма планетарного сознания, космополитически-универсалистская парадигма планетарного сознания, транскультурная парадигма планетарного сознания [12, с.524-555]. Однако, как считает М.А.Шепелев, если мы занимаем позицию культурно-эволюционной эпистемологии, то следует признать – в качестве самоочевидности, – что исторически первой парадигмой планетарного сознания была «цивилизационно-плюралистическая» [12, с.517]. Но в связи с глобализацией и планетаризацией сознания по космополитически-универсалистскому, а не по варианту цивилизационно-симфоническому, возникает вопрос об исчерпании её ресурсов, т.е. неэффективности модели – «единства множества» локальных миров.

Можно согласиться с позицией отечественных [13-16] и российских [17-18] цивилизационщиков, своими фундаментальными исследованиями доказавшими факт наличия реальной цивилизационной дискретности современного человечества. Мои собственные усилия направлены на решение той же научной задачи, но позиция обоснования этой дискретности зиждется на цивилизационно-интервальной методологии [19]. Её основные постулаты: 1) социально-историческая реальность принципиально дискретна, причем, как в диахронно-историческом, так и в глобально-цивилизационном контекстах; 2) эту дискретность образуют локальные цивилизации, борющиеся при помощи собственных цивилизационных проектов за право форматировать историю и направлять её ход по определенному маршруту; 3) сами цивилизационные проекты суть символически прописанные модели как цивилизационного устройства или локальных градов, так и возможной планетарной цивилизации или глобального Града; 4) реализация этих проектов на деле

Образование как планетное явление

конституирует несколько «осей» истории, структурирует пространство и формализует время исторического бытия, порождает цивилизационную субъектность, её социокультурные доминанты и качества; 5) вопрос об объединении цивилизационных интервалов в глобальную целостность или гиперинтервал остается открытым, в силу разнонаправленности исторических устремлений цивилизационных субъектов, которые, в свою очередь, определяются «духовно-ценностно-мотивирующими основаниями» их бытия. Последний постулат опирается на метапозицию, сформулированную С.В.Соколовым применительно к архитектонике всякой цивилизации.

Структуру всякой цивилизации, позволяющей ей самопроизводиться в виде универсальной социокультурной целостности составляют: 1) цивилизационный лидер и священный текст; 2) фундаментальные цивилизационные институты – церковь, семья, школа, искусство, наука; 3) политические и экономические институты; 4) «цивилизационная масса» и превалирующий образ жизни людей [20, с.324-327]. Учет специфики этих структурных компонентов обладает позитивной эвристикой, поскольку помогает уточнить глубинные смыслы, заложенные в текстах и контекстах цивилизационного бытия. Иначе говоря, сфокусировать внимание на притязаниях той или иной цивилизации, присутствующие в базисных текстах, развернутые в цивилизационные институты и образ жизни.

По большому счету, в число задач настоящего подраздела входят, во-первых, задача описания специфики и возможностей института образования, как собственно цивилизационного института, представленного в каждой из ныне действующих цивилизаций; во-вторых, рассмотрения вопроса о планетарной перспективе образования, но с учетом синергического участия в её создании и претворении цивилизационно-дискретного человечества. Но, кроме того, здесь решается и косвенная задача –

Образование как планетное явление

развить теорию исторического процесса интервальными средствами.

Итак, если встать на цивилизационно-интервальную точку зрения, то мы неминуемо придем к цивилизационному плюрализму. Он то и порождает реальные межцивилизационные отношения, которые можно квалифицировать как *интеросоциальный агон*, имеющий весьма неопределенные правила игры (глобализация как игра на понижение не-западных акторов) и её достаточно проблематичные социокультурные результаты. Это обстоятельство нуждается в разъяснении, тем более что западная цивилизация претендует на безальтернативное решение проблемы образования.

Не секрет, что многие современные государства мира, вопреки их цивилизационной природе и противоречивому историческому опыту предпочли ту историческую «ось», которую продуцировал Запад начиная с 1500 года (что отмечали К.Маркс, Э.Валлерстайн, У.Мак-Нил) и вокруг которой он возводил структуру своей цивилизации. Вначале на этой «оси» была создана *цивилизация модерна*, коррелятом которой стало индустриальное общество, соответствующая ему парадигма культуры и антропологический тип; в конце XX века начала формироваться *цивилизация постмодерна*, коррелятом которой является постиндустриальное, точнее – информационное общество, воплощающее себя в культурном постмодерне и консьюмерическом антропологическом сюжете. На этом пути – в режиме социокультурного пробабиллизма – были пройдены не только научная, промышленная и ряд научно-технических революций, но и последовательно обкатаны идеологии гуманизма и Просвещения, либерализма и марксизма. Теоретическая и физическая схватка двух ведущих идеологий модерна – либерализма и марксизма, воплощенных в двух социальных системах XX века, в двух версиях культуры и человека,

Образование как планетное явление

окончилась планетарной победой трансформированного либерализма.

Акцентуация внимания на идейных поисках Запада представляется важной постольку, поскольку именно этот компонент цивилизационного устройства, представленный на уровне священного текста и раскрывающих его тезаурус цивилизационных институтов (церковь, семья, школа, искусство, наука, затем, политические и экономические институты), обеспечивает формат и бытийно-исторический вектор становления. Не секрет, что западная цивилизация начала исторический цикл модерна с изменения текста (Библия уступила место «книге природы»; вместо *argumentum ex verbo* в оборот вошли *argumentum ex re*), возвела в непререкаемый авторитет один из базисных цивилизационных институтов – науку, и в соответствии с её открытиями скорректировала собственную институциональную организацию и перестроила семантику образа жизни «инертного большинства». Между тем, свершившаяся научная революция генерировала идеологическую программу самообоснования, распространенную на сферы политики (Т.Гоббс, Дж.Локк, А.де Токвиль, Б.Констан), экономики (У.Петти, Ф.Кенэ, А.Смит), антропологии и образования (просветители Франции, Англии, Германии). Как показал С.Г.Кара-Мурза, представление о человеке (человек-атом), и представление об обществе (общество как агрегат «атомов») из мировоззренческих кластеров новоевропейской науки и философии, структурировали общее смысловое поле практики [21, с.29-45]. Да и могло ли быть иначе, если «через научное производство проект предметной сферы (науки – Д.М.) впервые встраивается в сущее» [22, с.46]?

Ниже я попытаюсь показать, что процессе конституирования образовательных моделей на Западе возобладала англосаксонская (либеральная) модель, несмотря на мнение о первенстве «университетской революции в Германии» и её парадигматичности

для всего мира [23, с.35-38]. Думается оно справедливо для достаточно узкого отрезка времени (первая половина XIX века), и вовсе несправедливо для дальнейшей истории образования, а тем более, нашего времени, когда англосаксонско-американский образовательный стандарт в виде производной (Болонская образовательная система), практически покрыл пространство Европы и постсоветское пространство. При этом нельзя сбрасывать со счетов исторические альтернативы либеральной модели, сложившиеся на самом Западе.

Здесь же, предваряя более детальный анализ нужно сделать несколько методологических замечаний, касающихся культивирования – сторонниками этих моделей – определенных мировоззренческих позиций. Общий знаменатель *либерал-формистской картины мира* таков, что на одном полюсе в ней находятся механистическая (детерминистская) вселенная с встроенным в него атомизированным обществом, а на другой – человек-атом, признанный пользоваться собственным разумом для облагораживания онтологии мира. Назовем эту первую мировоззренческую конструкцию *детерминистски-и-рационально-волюнтаристской*: детерминистскую во внешнем мире, и рационально-флуктурирующую во внутреннем, хотя и с сильным иррациональным оттенком¹. В ней ещё нет полного торжества индивидуума как «вещи-в-себе», поскольку апелляция к субстанции разума заставляет его считаться с естественной разумностью вселенной, то с исправляющим изъяны

¹ Конкретизируя «схему универсума» культуры Нового времени отечественный автор А.Д.Шоркин пишет: «он (человек Нового времени – М.Д.) устанавливал себя как существо мыслящее и как существо, опирающееся на естественный порядок, который подразумевался разумным. Но став разумным, человек стал невидимым для самого себя, фантомом Порядка». – Шоркин А.Д. Схемы универсумов в истории культуры: Опыт структурной культурологии / А.Д. Шоркин. – Симферополь: б.и., 1996. – С. 152.

«естественного состояния» общественным договором, а значит, правами других. Французская революция, научно-технические новации и последующий ход событий в экономике (описанные А.Смитом как разрыв государства и территории, меркантилистски понимаемого экономического пространства и рынка [24, с.18-20]), усугубляют дилемму детерминизма в пользу человека-атома. Траектория его жизни, чем дальше – тем больше, становится непредсказуемой, поскольку увеличивается люфт социальной свободы, а значит, и формы её ограничения.

С этой конструкцией, в свою очередь, начала спориться марксистская мировоззренческая модель, актуализированная в виде того же естественно-исторического детерминизма с поправкой на тотализирующий рационализм общественных отношений. Из системы последних К.Маркс дедуцировал сущность человека, раскрытие которой предполагает социальный (детерминистски развивающийся) абсолют: «человек может проявить свою индивидуальность и вообще обособиться в качестве индивида только в обществе, только в ходе его прогрессивного развития» [25, с. 96]. В свете идеи прогресса *тотало-формистская картина мира* концентрируется вокруг коммунизма, понимаемого классиком не как «состояние, которое должно быть установлено», не как идеал, «с которым должна соотноситься действительность», а как «действительное движение, которое уничтожает теперешнее состояние» [26, с. 33]. То есть Марксов детерминизм в понимании истории также безальтернативен¹, как, казалось бы,

¹ Думается, нет необходимости лишней раз апеллировать к «Диалектике природы» Ф.Энгельса, к описанным им формам движения материи. Интерес скорее представляет естественно-историческая позиция К.Маркса. Как показал Х.Уайт, концепция истории К.Маркса – двухуровневая: на уровне базиса «нет ничего, кроме последовательной смены различных средств производства и способов их взаимоотношений, которая управляется строгими причинными законами, подобными тем, что встречаются в природе»; на уровне надстройки существует «настоящий progress, эволюция способов отношений человека к человеку». – Уайт Х.

Образование как планетное явление

безальтернативна позиция его оппонетов-детерминистов из противоположного лагеря. Здесь приходится обойти вниманием фашизм и национал-социализм, сошедший с исторической сцены благодаря перекрестному огню либерализма и коммунизма.

Конфликтное сосуществование двух ведущих мировоззренческих подходов, тем не менее, можно расценивать как борьбу альтернатив в вопросе презентации адекватного образа мира, структурно-динамической версии социума и природы самого человека. Разумеется, и образовательных программ, призванных поддержать устремленность «цивилизации модерна» к вожденным вершинам прогресса. Правда в марксизме и его интерпретативных схемах присутствует неэквифинальность, хотя борьба за «светлое будущее» ведется в реальных условиях и средствами насилия. Советская же система образования, как своеобразная калька немецкого и французского опытов, с определенной долей собственного творчества (М.В.Ломоносов и некоторые сюжеты дореволюционной традиции, в т.ч. инициированные В.И.Вернадским как товарищем министра Народного просвещения и ректором Таврического университета), акцентирована на тотальной мобилизации индивида для решения стратегических задач системы.

Итак, базисная англосаксонская модель исходит из определенных мировоззренческих предпосылок. Именно они становятся главными звеньями беспрецедентной в истории попытки «расколдовать», а затем и попытаться осуществить «сборку» мира, для дальнейшего управления его процессами.

Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века/ Х. Уайт. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. – С. 331. Согласование двух линий прогресса происходит на иррациональном уровне: взаимоотношения между механистическим и органическим уровнем, в конце концов, трансформируются в новое, сверхорганическое качество с оптимальными социоприродными условиями. Но какова логика данного перехода (от механического – к органическому, и далее, – к сверхорганическому), остается загадкой.

Образование как планетное явление

Согласно М.К.Петрову, отождествлявшему свою позицию с материалистическим пониманием истории, у европейского человечества таких абсолюта – два: живущее поколение людей, наследующее результаты творчества предыдущих поколений и неподвластная человеку природа [27, с.52]. При этом «третьих абсолютов», – быть не должно. Но для нас здесь интересно и другое его положение, в соответствии с которым именно англосаксонский либерализм, как продукт британской ветви развития науки, с определенного момента становится и фундаментом образования на самом Западе, и референтной моделью образования вообще. Этот факт он достаточно точно зафиксировал в понятии «экстенсивной модели онаучивания общества». Так, Петров обратил внимание, во-первых, на то, что «английское научное сообщество в муках и сомнениях «инструментально», в целях собственного преимущественного расширенного воспроизводства, подходило к ребенку, как к *абсолюту субъективной определенности*, пытаясь направить его ментальное развитие к постижению «научного метода» и к стремлению стать ученым-исследователем»; во-вторых, он напомнил об Акте всеобщего и обязательного образования (1870), заметно отличавшегося по своим содержательным требованиям от Прусских «школ и казарм»; в-третьих, зафиксировал субъекта, выполняющего функции внедрения модели в ткань реальной жизни – Британскую Ассоциацию для Продвижения Науки в обществе [28, с. 608 и сл.] (курсив мой – Д.М.).

В своём рафинированном виде «глобальный универсальный стандарт онаучивания общества», имевший соперников в виде французской, немецкой и в меньшей степени, в русской образовательных моделей, характеризовался прямым доступом к научной информации, гласностью, свободной миграцией исследователей к «местам появления интересующих их проблем» и определенной мерой времени (для овладения знаниями). Однако

сама эта модель и её параметры, как считал М.К.Петров, к концу XX века оказались в глубоком кризисе. Спрашивается: в чем же корень данного противоречия? Не в том ли, что М.К.Петров обозначил в схеме мира присутствие третьего абсолюта, но который не только не поддержал собственный социокод, но и предпринял попытки его последовательного и методичного разрушения?

Выход из состояния кризиса, порожденного экстенсивной моделью, согласно М.К.Петрову – один: перейти на «интенсивную модель онаучивания общества», или, говоря другими словами, апеллировать к глубине «абсолюта субъективной определенности». На этом пути ему виделось спасение не только ситуации в образовании и науке, но и приведение «тезаурусной динамики», инициированной западной цивилизацией, к познавательно-практическому оптимуму. Данная модель у него характеризуется реализацией принципа синхронного параллелизма и созданием «учебника-терминала» [28, с. 638-655], в своей динамике универсализирующих опыт контактов человека с миром и систем его описания. Им же намечен иной путь интеграции стремительно растущих научных знаний в систему, причем, на базе страта интернациональной лексики в национальных тезаурусных континуумах.

Любопытно, что подобную версию процесса образования через онаучивание, в т.ч., со сходными хронологическими границами предложил немецкий социолог У.Бек. Описанные им *простое* и *рефлексивное онаучивание* различаются характером процесса: в первом случае наука прилагается к «данному» миру природы, человека и общества без «методического самоприложения научного сомнения»; во втором, онаучивание реализуется посредством рефлексии собственных продуктов, изъянов, проблем, а значит, оно не может не интересоваться «имманентными основами и внешними последствиями самой науки» [29, с.236]. Проще говоря, если

Образование как планетное явление

классическая и неклассическая наука были наивны в плане методической интервенции своих продуктов в социум, то современная, постнеклассическая наука – это генератор рисков и неопределенностей для социального бытия. Отсюда вытекает тенденция демонополизации познания [29, с.247 и сл.], которая, впрочем, порождена произошедшей в науке инверсией её внутреннего и внешнего измерений.

Дело, однако, в том, что базисные цивилизационные институты – наука и образование, прошли «крещение рыночной экономикой и демократией», которые представляются теперь исключительно универсалистскими институтами. Но они – суть варианты господства, то ли в форме «универсализма и неполноценности», то ли в форме «аналогичности и равенства» [30, с.372]. Парадокс ситуации состоит в том, что воспитательные цели западной науки (образования), рынка и демократии, которые вообще не скрывают лидеры западной цивилизации, актуально репрессивны по отношению к природе и социальному окружению. Недаром сам У.Бек говорит о рисках этого альянса.

В подходе же М.К.Петрова, этот феномен представлен через трансмутирующе-познавательные плюс трансмутирующе-деятельностные аспекты, характерные для западной, но и для всякой другой цивилизации. Но они привязаны к социокоду, а через него – к типам, объектам и субъектам кодирования. При этом детерминистской схеме мира соответствуют универсально-понятийный тип кодирования, который соотносим с европейской культурной традицией (читай: англо-саксонской science, в меньшей степени, немецкой Wissenschaft и русской наукой). Но здесь есть одно «но», которое заставляет пересмотреть устоявшийся взгляд на соотношение науки и идеологии.

Если объектом кодирования выступает человек-атом, или «абсолют субъективной определенности», который путем научения предмету и методам науки, с последующим включением в

Образование как планетное явление

производство становится субъектом кодирования, то спрашивается: на чем основывается эта определенность, тем более что до поры – до времени этот «абсолют» непрозрачен сам для себя? Ответ здесь может быть таким: именно на основе торжества западной рациональности (воплощенной в его, Запада, духе науки и техники, «магии» рынка и демократии, во Всеобщей декларации прав человека, наконец, в образовании и культуре), сейчас многими субъектами, в т.ч. Украиной, сделан выбор вектора цивилизационного развития.

Но зададимся более общим вопросом о том, какую именно образовательную стратегию (имплицитно или эксплицитно) имеет постсовременный Запад, и которая, по-видимому, воплощает его исторические, а значит, технико-технологические, экономические и культурно-антропологические преимущества?

Здесь любопытны несколько штрихов к портрету этого «абсолюта», который должен быть адекватно воспринят в интерьере детерминистской, квазидетерминистской и индетерминистской мировоззренческих схем. В контексте детерминистской схемы мира: поскольку пространственно-временные законы вселенной полны, рождается «убежденность в том, что психические явления и связи между ними в конечном счете можно... свести к физическим и химическим процессам, протекающим в нервной системе» – А.Эйнштейн [31, с.321]. В контексте квазидетерминистской схемы, где допустимы статистические погрешности (неполный детерминизм), в т.ч. в виде фрейдовского допущения о бессознательном, возникает: «нервная система и автоматическая машина в основном подобны друг другу в том отношении, что они являются устройствами, принимающими решения на основе ранее принятых решений» – Н.Винер [32, с.39]. Наконец, в рамках индетерминистской схемы, пририсованной и в рамках постнеклассической науки, и в ряде дискурсов постмодерна, дана новая формула бытийной схемы для субъективного абсолюта,

Образование как планетное явление

выводимой не из «таксиса» (заданного порядка), а из «космоса» (порядка, возникающего благодаря спонтанности). При этом легитимность спонтанного порядка обеспечена онтологически – свободным человеческим действием, социологически – через действие рынка как единственного, хотя и иррационального способа интеграции разобщенных индивидуумов, и через право – защитой лишь некоторых его, человека, ожиданий [33, с.70-81, 134-168; 34, с.85-128]. Но по настоящему революционной тут является идея о том, что общество нормально функционирует тогда, когда за него никто не ответственен (!). В этой связи французский философ А. де Бенуа указывает: «человеческая свобода, реализованная в никем не контролируемом обществе, по существу означает бессилие и покорность человека обществу, которое дало ему свободу» [35, с.96].

Вместе с тем, тезис о том, что «хаос уже перестал быть главным врагом рациональности, цивилизации, рациональной цивилизованности и цивилизованной рациональности», поскольку он больше не ассоциируется с «воплощением сил не тьмы и невежества, которые поклялась уничтожить эпоха модернити» [36, с.50], нуждается в своей конкретизации. За всем этим, по моему мнению, стоит процедура подчеркнутой научной редукции любых объектов, попадающих в поле зрения науки как сугубо рассудочного проекта западной цивилизации. Разумеется, в этом поле зрения должен был оказаться и оказался сам человек, к которому применима процедура стерилизации, реализуемая в механистической и последующей картинах мира, вплоть до варианта его, человека, «присутствия» в антропном принципе. Причин такого положения дел несколько, но одной из главных можно признать «геометрическое мышление» (А.Эйнштейн) новоевропейской и всей последующей научной традиции, на которой основывалось образование с его моделями онаучивания.

Образование как планетное явление

Как результат, человек и его мир – в контексте развития трех мировоззренческих схем – предстают сквозь призму двух методик: *организационно-упорядочивающих* и *манипулятивно-достижительных*. Технологии «как должно», «как нужно» и «как хочется» – вершины мировоззренческих и образовательных поисков в этом направлении.

Но если универсализация последней технологии уже состоялась (что видно хотя бы на примере украинского сегмента общества потребления), то спрашивается: не ведут ли *hige-hume* к возникновению *дивидуума* (А.Бард, Я.Зодерквист, А.Г.Дугин), который и видится новым необоримым этапом в игре цивилизаций по правилам Запада? Игре, нужно заметить, вначале созданной под индивидуума [37, с.458], а теперь, похоже, трансформированной под стремительно регрессирующего в непредсказуемый и безответственный драйв дивидуума, этого случайного сочетания симуляций, фракталов, шизоидности, перформансов, пастиша и т.д. В этой связи целесообразно озаботиться вопросом о том, какую мировоззренческую, ценностную и антропологическую альтернативы «западоиду» (А.А.Зиновьев) могут предложить иные цивилизации, в т.ч. на уровне образования?

Итак, если западная схема спонтанного порядка с присутствующим в ней субъективным абсолютом сейчас выброшена на поле межцивилизационных взаимодействий как нормативная, то что именно можно ожидать от неё в антропологическом и собственно цивилизационном аспектах?

Отвечая на этот вопрос, вспомним о том, что одной из первых цивилизаций, принявших на себя «удар» онаучивания, была русская цивилизация. Если обратить взгляд на русскую науку как цивилизационный институт, то непременно возникает ассоциация с идейным наследием В.А.Жуковского, Н.В.Гоголя, славянофилов, Д.И.Менделеева, И.П.Павлова, В.И.Вернадского, Н.Н.Моисеева, Б.В.Раушенбаха, Ю.А.Жданова и др. Однако культурная радиация

Образование как планетное явление

Запада вызвала весьма интересные ответные реакции: от крайнего славянофильства – до крайнего западничества. Свою реакцию в этом многоголосии выработал и академик В.И.Вернадский.

Хотя сам В.И.Вернадский – на первый взгляд – наследник и апологет сугубо детерминистской схемы мира, в неё им были внесены некоторые существенные, причем, аксиоматические поправки. Они касаются абсолюта творческой научной личности, университета как оптимальной формы проявления творческой энергии, государства как института, стимулирующего рост народного просвещения и благосостояния, самого народа и производительных сил природы. Данные поправки внесены им не единожды: первый вариант относится к 10–20-м годам, второй к 30–40-м годам XX века.

В этой связи важно обратить внимание на то обстоятельство, что «научная мысль... создается *живой человеческой личностью*, есть её проявление. В мире реально существуют только личности, создающие и высказывающие научную мысль, проявляющие научное творчество – духовную энергию» [38, с.233] (курсив мой – Д.М.). Далее следует подчеркнуть, что во время своего пребывания в Крыму (=время экзистенциально-личностного пика) В.И.Вернадский так характеризовал положение и задачи Таврического университета: «В настоящее время (14/ 27 октября 1920 года – Д.М.) это единственный свободный русский университет, в котором полностью сохранена автономия, и именно ему надлежит заботиться о возрождении научной работы и воссоздании высшей школы на всей территории России по мере её освобождения» [цит. по: 39, с.110]. При этом, Таврический университет, кроме задачи «возрождения научной работы» и «воссоздания высшей школы» в России, обязан «немедленно содействовать правительству в правильном использовании производительных сил природы» [39, с.110]. Как видим, здесь нет одномерного англосаксонского детерминизма, как нет подчинения

Образование как планетное явление

устрашающей воле большевиков. Напротив, человеческой личности поручено ответственное созидание научного, естественного и общественного порядков бытия, на основе сознательно генерируемой духовной энергии. И на этом, «узком пути», как в своё время отмечала С.Г.Семёнова, личности необходимо отказаться от «безграничной «низшей свободы» следования всем своим побуждениям и желаниям, а развивать свою природу во благо другим» [40, с.235-236].

Конечно, речь идет о ноосферной перспективе, в рамках которой становится возможным окончательное рождение подлинных абсолютов – человеческой личности и человечества. В статье «Несколько слов о ноосфере» Вернадский прямо говорит о «перестройке биосферы в интересах свободно мыслящего человечества как единого целого» [41, с.509], которая подразумевает ряд гармонизирующих шагов общепланетарной ситуации. «Геологическая сила ума и техники» (В.И.Вернадский), между тем, должна проявиться, во-первых, в материальном образовании, как результате естественно-исторического развития материального мира; во-вторых, в виде сферы и результатов материального труда; в-третьих, в неразрывной связи с определенными материальными условиями [42, с. 181]. Но сегодня такая перспектива, по сути, заменена процессами глобализации, активизируя старые и порождая новые глобальные проблемы, их экстраординарные конфигурации. Процессы, нужно заметить, далеко отстоящие от ноосферного идеала как такового, и, прежде всего, в плане его институционализации на самом Западе [43, с.175-208].

В таком случае нужно задаться вопросом об альтернативах западному глобальному проекту, методично редуцировавшем собственные абсолюты, не говоря уже об абсолютах иных цивилизаций. Этот вопрос тем более важен, поскольку история не пришла к своему концу (Ф.Фукуяма), а «рыночный» и

Образование как планетное явление

«виртуальный рай» оказались банкротами перед позитивной задачей ноосферогенеза. Разумеется, эти задача не по плечу западным образовательным институтам, обслуживающих, повторюсь, рынок, «прогрессирующего» дивидуума, и мир зазеркалья (Internet).

Поэтому, имеет смысл остановиться на таких моделях взаимодействия современных цивилизаций как: 1) *взаимодействия*; 2) *дополнительности*; 3) *альтернативности*, при доминировании в современных мировых делах третьей, сугубо агонально-конфронтационной модели, которую, как известно, очертил С.Хантингтон. Но с другой стороны, понятно, что не-западные цивилизации пошли по пути догоняющего развития (хотя и не все в равной степени здесь преуспели), причем, пути, который не предполагает прямой инверсии к автохтонным социокультурным основаниям. Сегодня большинство из них, как мы видим, пытается выстроить баланс между западными технологиями, рынком и демократией, – с одной стороны, и автохтонными институтами, традициями и психологией, – с другой. Этот синтез, по сути, и вносит кривизну в их траектории развития в глобальной ойкумене. Наконец, не следует сбрасывать со счетов нынешний эффект «исторического резонанса», а именно: глобальный размах экономической и социальной модернизации вошел во взаимодействие с глобальным возрождением религии. По мнению Ж.Каппеля в мире происходит «реванш Бога» [44, с.51], тенденция, которая, несомненно, оказывает влияние на образовательные модели и практики.

Итак, если оконтурить позицию китайской (конфуцианской) цивилизации, то здесь нужно выделить: при сохранении родимых пятен социализма, ограниченной государственным регулированием сферы рыночного хозяйства, довольно последовательную позицию в воспроизводстве цивилизационных институтов и образа жизни имеет исходный цивилизационный текст – китайское пятикнижье и

Образование как планетное явление

трактаты Конфуция. Идея «общества сяокан» (=«уютного для жизни» и «упорядоченного» общества) строится на цивилизационном превосходстве государства; опирается на ценности мира, порядка и традиции; через ритуал культивирует принципы иерархии, актуальности прошлого и этического центрирования жизненного процесса [45]. При этом, всё цивилизационное целое, как и институт образования, получают свою легитимацию посредством «конфуцианского знания»: мудрецы прошлого оставили тексты, в которых содержатся рецепты на все случаи жизни. В таком случае перед нами далеко не научная, а этико-административная сборка мира, имеющая свои собственные, не редуцированные модернизацией и вестернизацией абсолюты. Её практическое воплощение связано как с центробежными, так и с центростремительными процессами. Но если первые – суть инвариант Поднебесной (Тань ся), нацеленной на культивирование абсолютов: Дао, природы, государства и «благородного мужа», то выстраивание «Китайского мира за Великой стеной» предполагает распространение автократии по всему миру, взамен показавшей свою неуниверсальность либеральной демократии [46, с.195-200]. Несомненно, интервенция китайского мировидения посредством образования, здесь играет решающую роль.

Жизнь исламской цивилизации также отличается умеренным отношением к методам и ценностям модернизации, поскольку в исламских обществах по-прежнему работает принцип всеобщности и нераздельности религии и общественного бытия [47, с.115 и сл.]. Из него вытекают следствия практического характера, касающиеся всей цивилизационной системы: науки, искусства, школы, семьи, а также политики, экономики и образа жизни. Разумеется, от страны к стране их содержание варьируется, в том числе под воздействием прагматизма пришедшего рынка (как в ОАЭ) или специфической формы демократии (как в Турции), но смысл всем без исключения

Образование как планетное явление

процессам, включая производство человека как идеального мусульманина (=пророка Мухаммеда), придаёт духовная традиция. По мнению исламоведа А.В.Малашенко, сейчас исламская цивилизация, как никогда ранее, обладает вполне конструктивным «пунктиром» в виде солидарности мусульман от Ближнего Востока до Индонезии, от Северной Африки до Северного Кавказа и Казани, не говоря уже о весьма внушительных диаспорах по всему миру, включая Запад [48, с.37-43]. При этом идея мусульманской солидарности с завидным постоянством поддерживается на образовательном уровне, не говоря уже о факторах нефти и демографии, которые её стимулируют, как считают сами мусульмане, по воле Аллаха.

Положение индийской цивилизации, напротив, аудирруется и оценивается в гибридных категориях: с одной стороны, в Индии и государствах, тяготеющих к её цивилизационному коду, просматривается схематика, включающая традиционное представление о доминантных путях совершенствования (самосовершенствования) человеческой психики; с другой стороны, отмечается ряд тенденций, проникших в «ДНК индийской культуры», среди которых назовем практическую хватку, ориентацию на рыночные механизмы, упоение современной техникой и технологиями [49, с.169-182]. Отсюда переориентация цивилизационной инфраструктуры (50 % - производство услуг, 25 % - индустрия, 25 % - сельское хозяйство [49, с.152]) на человеческий капитал, осмысливаемый в синкретической системе координат. Однако думается, вопрос об образовательных приоритетах индийской цивилизации нужно искать в плоскости превалирующих ценностных ориентаций. Согласно отечественному автору В.М.Мешкову, они кристаллизуются внутри фундаментальных тем индийской культуры: «Веды», «ритуал» и «дхарма» [50, с.282-292]. Речь идет о ценности спасения (освобождения), о метафизической задаче созерцания

Образование как планетное явление

первосущностей Атмана и Брахмана. Но с другой стороны, современная Индия занята и сугубо практическими делами, например, юридическими коллизиями [51, с.135-136], ограничивающими выброс вредных веществ, которые генерируются вследствие последовательной индустриализации и постиндустриализации.

В свою очередь, большинство стран, представляющих латиноамериканскую цивилизацию, находятся в биноме «зависимость – освобождение» [52, с.471]. Последнее означает, что структурная перестройка цивилизации осуществляется по нескольким направлениям: формирования прогрессивного и национального капитализма; усиления влияния «теологии освобождения», связываемой с конкретным социальным контекстом; некоторым ренессансом коммунистической идеологии; реализации интереса к технологической и информационной революциями. Но главное противоречие состоит в перекрещивании двух путей: постколониальном восстановлении цивилизации на автохтонной либо сугубо западной основе. Конкретизируя это обстоятельство, известный специалист по Ибероамерике И.Г.Шемякин указывает на то, сейчас можно говорить о пяти различных цивилизационных ориентациях латиноамериканского цивилизационного комплекса: 1) линии полного восстановления доколумбовых цивилизаций и в связи с этим тотальное противостояние Западу; 2) курсе на формирование симбиотического типа связи с преобладанием автохтонного элемента, но с включением определенных европейских новаций; 3) тенденции к формированию симбиоза на западной основе с включением отдельных элементов автохтонного наследия; 4) тенденции к синтезу на автохтонной основе; 5) тенденция к синтезу на западной основе, но с включением некоторых автохтонных элементов в качестве органической составляющей цивилизационной целостности [53, с.157-158]. При этом Андский

Образование как планетное явление

регион тяготеет к симбиозу и синтезу на автохтонной цивилизационной основе, в Мексике наблюдается симбиотически-синтетическая ориентация с преобладанием западных начал, а Центральная Америка занимает промежуточное положение в деле цивилизационного выбора.

В целом, алгоритм жизни этой цивилизации отличает неопределенность, которая распространяется на образовательный сюжет в полной мере. Правда, нужно заметить, что представители этой цивилизации, прежде всего – Бразилия, находятся под впечатлением инициативы Испании и примкнувшей к ней Турции, относительно создания «Альянса цивилизаций» [54, с.32-38]. Данная инициатива, помимо прочих фундаментальных вопросов взаимодействия цивилизаций, подразумевает выработку совместных образовательных проектов, оппонирующих существующие западнцентристские, секулярно-прагматические модели образования. Тем самым, в формирующемся глобальном сознании, наконец-то возникла идея востребованности этических основ мировых религий и цивилизационного опыта воспроизводства людей в иных, нежели самодовлеющий Запад, эколого-социальных условиях.

Кроме того, говоря о модусе межцивилизационного диалога, нужно упомянуть конкретные предложения глобальных институтов, направленные на налаживание социокультурного партнерства цивилизаций. Так содержательную определенность имеют следующие глобальные проекты: 1) разработка глобального прогноза ООН «Будущее цивилизаций»; 2) создание научно-образовательного портала «Новая парадигма»; 3) разработка Всемирного научного наследия (наряду с природным и культурным, уже осуществляемым ЮНЕСКО); 4) организация образовательных систем нового типа для достижения целей тысячелетия; 5) развитие цивилизационного туризма; 6) создание просветительской организации «Светочи добра», призванной

Образование как планетное явление

популяризировать и распространять ценности гуманистической этики [55, с.253-261]. Тем не менее, эти мероприятия – только начало пути к созданию полноценной образовательной стратегии для глобального мира. Впереди предстоит обсудить и найти консенсус по целому спектру мировоззренческих и прикладных вопросов, в которых, быть может, главный, вопрос о судьбе человека в глобальном мире.

Представляется, что здесь присутствуют, как минимум, две негативные перспективы, которые необходимо блокировать средствами образования, и именно на Западе, не говоря уже о его нынешних эпигонах. Первая из них связана с торжеством «западоида», как торжеством эго-хищника, который выдает себя за универсальный, глобальный принцип. Но поскольку формирование «западоида» (качеств «западоидности»), сейчас осуществляется в массовом порядке при помощи воспитания, обучения, идеологии, пропаганды, культуры, медицины и психологии, то проблема носит системный характер. Его основными чертами, согласно Зиновьеву, являются: практицизм, деловитость, расчетливость, способность к конкурентной борьбе, изобретательность, способность к риску, холодность, эмоциональная черствость, склонность к индивидуализму, повышенное чувство собственного достоинства, стремление к независимости и успеху в деле, склонность к добросовестности в деле, склонность к публичности и театральности, чувство превосходства над другими народами, склонность управлять другими, способность к самодисциплине и самоорганизации [56, с.46-47]. Конечно, часть из них, делает этого человека привлекательным, но другая часть – отталкивающим. Причем вторые превалируют перед первыми. Отсюда озабоченность в том, что этот антропологический тип – при продолжении глобализации как вестернизации, – станет доминирующим на всей планете. Разумеется, конкурируя в логике естественного отбора с более слабыми и менее хищными типами.

Образование как планетное явление

Правда, этот взгляд может показаться несколько архаичным в свете очередной информационной революции и её далеко идущих антропологических последствий. Речь идет о том же «дивидууме», но формируемом разнонаправленными информационными потоками в сторону расщепления исходной сущности. Так, теоретики нетократии А.Бард и Я.Зодерквист прямо указывают: в информационном обществе «развитие личности идет по пути реализации всех возможных состояний человека делимого, создания прагматичного союза различных темпераментов и черт характера». И далее, самое интересное: «шизофреническая, калейдоскопическая личность... становится достойным подражания параметром, поскольку она функциональна» [57, с.206]. В таком случае, перед современной социогуманитаристикой, как и перед другими социальными институтами, стоит задача выявления опасностей и рисков этой функциональной постчеловеческой конструкции. Главная же опасность – в абсолютной безответственности «дивидуума» за происходящее в реальном мире: в природе, обществе и самом человеке.

Поэтому, эти явления можно квалифицировать не только как антигуманные, но и как антиноосферные. Тем самым, мы ещё раз приходим к необходимости создания адекватной перспективы развития человечества на основе интеграции морально оправданных, хотя и дискретных культурно-цивилизационных фокусов. В этом, и только в этом мне видится синергизм действий цивилизационных субъектов.

Нисколько не умаляя заслуг иных цивилизаций в деле создания универсальной образовательной стратегии, здесь хотелось бы остановиться на характеристике восточнохристианской (православно-славянской) цивилизации. Сегодня она, несмотря на политические и экономические трудности, а именно: дезинтеграцию и подражательность, встраивает себя в глобальный контекст. Как считает разработчик стратегии инновационного

Образование как планетное явление

прорыва России Б.Н.Кузык, её нынешняя, причем, долгосрочная ориентация должна определяться инновационным принципом. Последний, нацеленный на создание шестого технологического уклада, реализуется при партнерстве институтов государства, науки, образования и бизнеса. Образованию здесь делегированы функции: подготовка и переподготовка кадров для осуществления базовых инноваций; омоложение педагогических кадров; воспитание нового поколения в инновационном, «новаторском духе романтики творчества», преодоление «чрезвычайного увлечения рыночным успехом»; тесная интеграция науки и образования [58, с.561]. Но все они, тем не менее, апеллируют к «внешнему», рациональному человеку, пытаюсь достроить его мир до технологического совершенства. Такое увлечение не только опасно, оно не отвечает самой логике развития нашей цивилизации. В этой связи хочу напомнить, что православная традиция, представленная и сейчас (после всех исторических метаморфоз и в контексте информационной революции) образовательными сюжетами, апеллирует к «внутреннему» или духовному человеку.

Более того, И.В.Киреевским был очерчен целый проект создания гармоничного («иоановского» - В.Шубарт) человека, не самодовлеющего ни посредством своего «чистого» разума, ни своей воли, ни чувственности и телесности, но при достойной своего трансцендентного назначения – вере, собирающегося в цельную натуру [59]. Именно такой человек, как показал о. Сергей (Булгаков) [60], способен реализовать труд как живую связь между субъектом и объектом, между земным и небесным планами бытия, Софией земной и Софией Небесной, тем самым, обходя антропологические и экологические ловушки. И именно культура, построенная на принципе мистического реализма, не позволит славянским народам уйти с головой в стихию рынка, стать жрецами технического логоса, идентифицировать себя с самоизолирующей

сеть, превратиться в «глобальную диаспору» потребителей, а связать свою судьбу с искомой универсалией человечества [61].

Вопрос только в том, будет ли совершенно долгожданное цивилизационное εποχή, и восточнохристианская цивилизация наконец-то освободится от ложных западных абсолютов: индивидуума/ дивидуума с их царственным/ шизоидным разумом, превратно понимаемой свободы и прав, в т.ч. прав на эту Землю и её обитателей? Данный вопрос, то есть о цивилизационном εποχή иных игроков назрел как никогда ранее в истории. Думается, только успешно решив его, цивилизации могут найти ширину и глубину собственных интервалов, а затем, преступить к задаче уяснения построения подлинно «осевого» времени, а значит и конституирования глобального интервала.

2.3. Европейская образовательная стратегия: риски и перспективы

Официальное присоединение в 2005 году Украины к Болонскому процессу, ход европейской образовательной интеграции и то, каким образом мы участвуем в ней, у всех причастных к этим событиям не могут не рождать вопросы: в чем заключается подлинная цель Болонской системы? насколько она совпадает с целями и задачами нашей системы высшего образования? с какими рисками связано наше вхождение европейское образовательное пространство? получим ли выгоды из вхождения в него?

Следует подчеркнуть, что с нашей точки зрения входить в интеграционные процессы мы должны только на условиях равноправного партнерства и при обязательном ясном понимании той пользы, которую мы сможем извлечь для развития национального образовательного пространства из своего участия в европейской интеграции. К сожалению, не в меру усердные

Образование как планетное явление

сторонники европейской интеграции произносят это слово как заклинание, не давая себе труда обдумать вопросы: нужна ли нам эта интеграция? если нужна, то в какой мере? и если мы собираемся участвовать в интеграционных процессах, то каким образом? Предполагается, что такие вопросы ставить нельзя, ибо в эпоху глобализации быть в стороне от интеграции - значит оказаться в изоляции и погрузиться в пучины стагнации. Но на самом деле глобализация создает возможности для различных форм и направлений интеграционных процессов и среди них следует выбирать те, которые в наибольшей степени отвечают нашим национальным интересам, в данном случае – интересам развития национальной системы высшего образования.

Болонская реформа высшего образования – не первая попытка реформирования университета, которая предпринимается в Европе, где и родился этот уникальный институт. Происходящий на наших глазах процесс реформы системы образования изменяет ее смысл и цели, а вместе с этим, меняет назначение, структуру и функции классического университета, во многом их задававшего на протяжении последних двухсот лет. Это обстоятельство побуждает заново осмыслить историю университета, поставить вопросы о том, в каком культурно-историческом контексте он родился, кому мы обязаны появлением такого института, в чем заключалась его идея?

Возникновение классического университета в ходе реформы в Пруссии было вызвано стремлением короля и его окружения найти новые ресурсы государства после поражения в наполеоновских войнах 1806-1807 гг. Но этот реформаторский порыв имел ситуационно-ограниченный характер и утилитарно-прагматическую направленность. После учреждения в 1810 г. по проекту Гумбольдта Берлинского университета, он быстро стал сходить на нет. Но это исторически узкое «окно возможностей»

было расширено мощным движением немецкой классической философии, которая подготавливала и продвигала университетскую реформу в трудах таких выдающихся мыслителей, как: И.Кант, И.Фихте, Ф.Шеллинг, Ф.Шиллер, В.Гумбольдт, Г.Гегель, Ф.Шлейермахер.

В литературе можно встретить разные оценки роли Канта в подготовке реформы университета: от безоговорочного признания его в качестве родоначальника реформы и создателя новой модели университета [62, с.90], до утверждения, что для кантовского понимания системы университетского образования верховным понятием было государство [63, с.XIX]. Исследователи отмечают связь концепции университета И.Канта с Просвещением, но не уделяют должного внимания ее связи с буржуазными революциями. В связи с этим следует указать на те аспекты концепции университета, в которых последний рассматривается не только как попытка реализовать стремление эпохи Просвещения к созданию общества, прогресс которого определяется развитием научного разума, но и как отражение эпохи революционного подъема, создававшей условия для образования свободной и ответственной личности и преобразовывавшей социально-политические отношения и институты, на основе их подчинения нормам права и морали.

Просветители – создатели новой науки, которая стала основой научно-технической революции - провозгласили свою эпоху веком научного Разума, который должен был трансформировать общество. Но какие социальные институты станут местом культивирования этого разума и распространения его идей в обществе?

Средневековый университет, который продолжал существовать в Европе, на эту роль не годился. Он к этому времени погряз в схоластической учености и сервильном обслуживании интересов власть имущих. Французский историк Жак ле Гофф в своей

Образование как планетное явление

истории средневекового университета отмечает, что уже в эпоху позднего средневековья университет теряет свой статус свободного научно-образовательного учреждения, попадая в зависимость либо от папского престола, либо от королевской власти, от которых он получает бенефиции, недвижимость, право на получение феодальной ренты, коммерческие привилегии, университетские преподаватели добиваются уравнивания своего статуса с дворянским [64, с.56-160] Происходит аристократизация университетов, а университетская кафедра начинает превращаться в синекуру, нередко передаваемую по наследству. Итог, как отмечает Ж. ле Гофф, таков: «Образование университетской олигархии вело не только к чрезвычайному понижению интеллектуального уровня, оно приносило в университетскую среду одну из важнейших черт знати — наследственные права. Олигархия делается кастой» [64, с.160].

Отрыв университета от общества, превращение университетской корпорации в закрытую касту, сохраняется и в эпоху Возрождения. Гуманист-литератор пишет для узкого круга избранных, он предается исследованиям наследия классической античности, имея для этого обеспеченный досуг благодаря своим высокопоставленным духовным и светским покровителям. Интерес к научному исследованию и свободному философскому поиску находит себе прибежище не в стенах университета, а за его пределами¹.

Стоит ли удивляться тому, что наука Нового времени и эпохи Просвещения развивается независимыми учеными в рамках создаваемых ими «невидимых колледжей» и академий наук?

¹ Ле Гофф отмечает: «Протекция сильных мира сего, сановников, материальное богатство — вот изначальное местоположение гуманиста». В другом месте он пишет: «Окружение гуманиста — это группа, это закрытая Академия, и если истинный гуманист завоевывает Париж, то учит он не в университете, но в созданном для элиты институте — Коллеже королевских

Образование как планетное явление

Возникающие в Европе в XVI-XVIII столетиях академии наук, которые по обстоятельствам того времени должны были искать покровительства просвещенных монархов, становятся центрами научных исследований, обмена и распространения научных знаний (достаточно упомянуть издаваемые с 1665 г. журналы «Журналь де саван» и «Философские записки» соответственно Парижской и Британской академиями наук)¹. Но оборотной стороной высочайшего покровительства была зависимость деятельности академий от благорасположения королевской власти, которая не была чрезмерно щедрой в плане финансирования научных исследований и оплаты труда ученых², а, кроме того, засоряла их состав балластом из почетных членов, состоящих из придворных, высшей аристократии и государственных сановников. А самое главное состояло в том, что академии по своей сути не были предназначены для осуществления научного образования.

Единственным институтом систематического образования оставались университеты, которые к этому времени на европейском континенте в большинстве стран приобрели стандартную организационную структуру, состоящую из философского факультета как общетеоретического, не ориентированного на подготовку к конкретной практической деятельности, и трех специальных, практически ориентированных – медицинского, юридического и теологического. Очевидно, что университет должен был стать площадкой для реализации просветительского замысла создания просвещенного общества, но для этого его надо было реформировать.

Но почему классический университет возникает в Германии, а не в опережавших ее в политическом и экономическом отношениях

чтецов, будущем Коллеж де Франс. Его среда — это двор государя» [64, с. 201, 200].

¹ Об истории Королевского общества Лондона см.: [65, с. 556-586].

² См., например, данные о французской академии наук, которые приводит А.П. Огурцов [66, с. 226]

Образование как планетное явление

Англии и Франции, где уже прошли революции, подорвавшие или разрушившие основы феодально-абсолютистского строя, и начиналась промышленная революция? Лидерство Германии в определенной мере являлось следствием ее политического и экономического отставания, которое позволило проводить реформы в духовной сфере в более спокойной обстановке, когда на них не накладывались последствия политико-экономических преобразований, переворачивающих все основы общества и активизирующих те общественные силы, которые либо не хотели реформ образования, либо были способны исказить их напором своих эгоистических и близоруких интересов.

При этом нужно отметить, что Германия, отставая от передовых стран своего времени в политико-экономическом развитии, стояла с ними в целом наравне в плане духовного развития, что позволило в свое время К. Марксу назвать философию Канта «немецкой теорией французской революции».¹ Если опереться на эту характеристику роли философии в преобразовании общества, то следует заметить, что в философии французского Просвещения имелась собственная теория, которая подготовила французскую революцию, но не смогла удержать ее ход в своем русле². А вот английское и шотландское Просвещение

¹ Об историческом и смысловом контексте, в котором появилась эта формулировка К.Маркса см.: [67, с. 31-45]

² Внешняя канва событий срыва образовательной реформы французского Просвещения в эпоху революции 1789-1794 гг. выглядит так: 1) 1792 г. Конвент отвергает программу реформы высшего образования, предложенную философом и математиком Кондорсэ, которого позднее бросят в тюрьму, где он покончит жизнь самоубийством; 2) декретом Конвента от 17 августа 1792 г. закрыты 22 французских университета; впоследствии Наполеон понизит их до уровня специальных школ, управляемых и координируемых институтом, именуемым «Императорский университет»; 3) усиливаются голоса тех, кто выступает за закрытие Королевской академии наук, несмотря на то, что она выполняет ряд разработок (в частности подготавливает введение единой системы мер и весов) для революционного правительства; 3) декретом Конвента от 8 августа 1793 г. упраздняется Академия наук; 4) 24 ноября 1793 г. выдающийся

возникают в эпоху послереволюционного классового компромисса (в эпоху реставрации и «славной революции» 1688 года), который способствовал сохранению исторических традиций, в том числе и тех, которые сложились в университетском образовании¹. Энергия

ученый-химик Лавуазье, выступавший за сохранение академии, арестован, 8 мая 1794 г. он казнен; помимо Лавуазье на протяжении 1792-1794 гг. были казнены еще 4 ученых, многие ученые были арестованы, 10 членов академии наук эмигрировали из страны. 5) На смену университетам учреждаются учебные заведения, ориентированные на узко специализированную подготовку (Центральная школа общественных работ, впоследствии – Политехническая школа и др.). Срыв программы достаточно подробно изложен в главе 10 (Разум под гильотиной или «Нуждается ли республика в ученых?») содержательной книги А.П.Огурцова [66]. Вместе с тем, вызывают удивление итоговые оценки Просвещения, даваемые А.П. Огурцовым, которые, на наш взгляд, противоречат его собственному анализу событий. Так, подробно показав, что неприятие просветительской программы реформы образования, было инициировано, с одной стороны, сторонниками оккультных, мистических и других антинаучных воззрений, широко распространенных в предреволюционной Франции, и, с другой стороны, носителями плебейских, примитивных грубо-уравнительных настроений (выразителями которых стали «бешеные» и бабувисты), ненавидевшие «высоколобых» и смешивавшие в одну кучу «аристократию ученых» и феодальную аристократию, затем показав, что якобинцы, вопреки своим заявлениям о том, что они наследники Просвещения, фактически стали на сторону плебейских течений и развязали революционный террор, жертвами которого стали многие французские ученые и просветители, он затем возлагает вину за это на самих просветителей. Главной виной просветителей, по мнению Огурцова, было то, что они, якобы, учредили «культ Разума». Мы полагаем, что если у просветителей и был некий «культ Разума», то лишь в том смысле, что они призывали его культивировать, возделывать, а никак не в смысле культа как слепой веры.

¹ Нельзя сказать, что эпоха, предшествовавшая английской революции XVII века, не выдвинула никаких идей в сфере реформы образования. Достаточно вспомнить программу Ф. Бэкона «Великое восстановление наук» и во многом следовавшую за ней концепцию пансофии Я. Коменского. Однако эти реформаторские идеи (особенно идеи Коменского) взяли на вооружение пуритане, для которых важнейшей задачей высшего образования было отображение религиозных идей Реформации, в результате чего центром их усилий стало стремление установить контроль над теологическими факультетами и усилить подготовку духовенства. Задачи реформы университетов крайне сузились и запутались во внутренних противоречиях различных религиозных течений. В итоге, как отмечает в своем обзоре этих

Образование как планетное явление

революционных преобразований уже пошла на спад, и к реформам образования англичане обратились при других обстоятельствах.

Но было бы ошибкой думать, что лишь благоприятное стечение событий сделало Германию родиной классического университета. Мало хорошего стечения обстоятельств, надо еще уметь ими с толком распорядиться. Нужно своевременно уловить возникающую проблему, тщательно ее обдумать и всесторонне обсудить. Только тогда ты окажешься готов к ее продуктивному решению. Уже Лейбниц продумывает университетскую реформы и предлагает ее план просвещенным монархам. Но разработка идеи нового университета принадлежит немецкой классической философии¹.

В истории философии принято отделять немецкую классическую философию от философии Просвещения. И это справедливо, поскольку в ней способы постановки и решения проблем, понятийный аппарат и даже язык исследования отличаются от философии просветителей. Вместе с тем, немецкая классика сохраняет целый ряд принципиальных интенций Просвещения. Она также видит в рациональном начале (Разум, абсолютное Я, Абсолютная идея) основу и движущую силу

событий М.К.Петров: «...Реставрация 1660 г. в Англии похоронила все образовательные затеи реформаторов образования, и вновь острый интерес к проблемам всеобщего образования ... возникает, ..., лишь в середине и во второй половине XIX века...» [65, с.523].

¹ В англоязычном мире университет строился по модели, отличной от континентальной. Ее особенность заключается в том, что здесь, во-первых, университет не претендовал занять в государстве место церкви, поскольку последняя не была жестко отделена от государства, во-вторых, воспитательная миссия университета была ориентирована на исторически сложившийся идеал джентельмена, а не на абстрактный образ гражданина, и, в-третьих, интегрирующим началом круга университетских дисциплин, которые изучали студенты, служила не философия, а литература. Впрочем, это не означает, что университет в современном англоязычном мире свободен от кризиса. Подробнее см.: [62].

мирового развития, она верит в общественный прогресс и полагает, что наука и образование могут ему способствовать. В этом смысле немецкая классика может рассматриваться как продолжатель Просвещения.

Особенно эта преемственность немецкой классики и Просвещения заметна у родоначальника немецкой классики – И.Канта. В.Виндельбанд справедливо пишет: «Учение Канта есть тот кульминационный пункт, которого достигает линия умственного развития в эпоху Просвещения и начиная с которого это развитие под влиянием творческого стремления, заложенного в его философской системе, переходит в нисходящее движение; оно есть завершение просветительского движения и именно поэтому одновременно *заканчивает и преодолевает век Просвещения*» [68, с.10]¹.

Кант первым в немецкой классике поднимает тему смысла и назначения университета в эпоху Просвещения. И самой эпохе он дает очень глубокую характеристику в известной статье 1784 года «Ответ на вопрос: что такое Просвещение?»

Приведем полностью кантовское определение эпохи Просвещения: «*Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия*, в котором он находится по собственной вине. *Несовершеннолетие* есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине – это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства кого-то другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения» [69, с.27].

Причину того, что большинство людей не пользуются своим рассудком, Кант видит в «лености и трусости» [69, с.27],

¹ Известный исследователь наследия Канта Э. Соловьев называет его «одним из завершителей европейского Просвещения» [67, с.4]

Образование как планетное явление

источником которых является «забота опекунов, столь любезно берущих на себя верховный надзор над этим большинством» [69, с.27].

Леность поощряется власть имущими опекунами взрослых недорослей. Зачем думать самому, если тебе подсовывают готовый духовный корм? «Если у меня есть книга, мыслящая за меня, - пишет Кант, - если у меня есть духовный пастырь, совесть которого может заменить мою, и врач, предписывающий мне какой-то образ жизни, и т.п., то мне нечего и утруждать себя» [69, с.27]. Но такое «готовое к употреблению» просвещение не может быть средством развития ни личности, ни общества.

Умственная леность не только поощряется, она прямо предписывается. Кант очень скупо, но совершенно точно указывает на источник этих предписаний: «Но вот я слышу голоса со всех сторон: *не рассуждайте!* Офицер говорит: не рассуждайте, а упражняйтесь! Советник министерства финансов: не рассуждайте, а платите! Духовное лицо: не рассуждайте, а верьте!» [69, с.29]. Эти грозные окрики власть имущих сопровождаются зловещими предупреждениями подопечным о «грозящей им опасности», если они проявят самостоятельность [69, с.28].

Несколькими штрихами Кант набрасывает узнаваемый портрет *просвещенного абсолютизма*, неусыпно заботящегося о благе опекаемого им народа, взамен забирая у него «всего лишь» свободу мысли, без которой человека не отличить от домашнего скота, не способного мыслить. То духовное просвещение, которое народу предоставляет абсолютизм, Кант совершенно справедливо оценивает как «кандалы постоянного несовершеннолетия» [69, с.28].

Кант полагает, что народ не нуждается в таком просвещении, он сам себя просветит: «Но более возможно, и даже почти неизбежно, что публика сама себя просветит, если только предоставить ей свободу» [69, с.28].

Образование как планетное явление

И здесь мысль Канта упирается в противоречие: просвещение – это результат свободной мысли, но для того, чтобы мысль была свободной, она должна быть просвещенной. Но это не противоречие мысли немецкого мыслителя, это объективное историческое противоречие, с которым столкнулись все известные Канту (и нам) революции. За пять лет до начала Великой французской революции, Кант пророчески указывает на то препятствие, о которое разбилось ее течение: «Посредством революции можно, пожалуй, добиться устранения личного деспотизма и угнетения со стороны корыстолюбцев или властолюбцев, но никогда нельзя посредством революции осуществить истинную реформу образа мыслей; новые предрассудки, так же как и старые будут служить помочами для бездумной толпы» [69, с.29].

Какой же выход из этого противоречия видит Кант? Он исходит из того, что Просвещение это исторический процесс, который может иметь разные траектории. Начало этого процесса характеризуется тем, что «лишь немногим удалось благодаря совершенствованию своего духа выбраться из несовершеннолетия и сделать твердые шаги» [69, с.28]. Эта элита просветителей еще далека от народа, да и народ далек от нее и не способен понимать ее идеи. Поэтому элита просветителей прежде всего воздействует на властную элиту опекунов, с которой элита просветителей близка по социальному статусу и уровню образования. Далее развитие Просвещения может пойти двумя разными путями.

Один из них таков. На следующем этапе «среди поставленных над толпою опекунов найдутся самостоятельно мыслящие, которые, сбросив с себя иго несовершеннолетия, распространят вокруг дух разумной оценки собственного достоинства и призвания каждого человека мыслить самостоятельно» [69, с.28]. Внутри властвующей элиты происходит раскол на тех, кто принял идеи просвещения, и на тех опекунов, которые «не способны ни к

Образование как планетное явление

какому просвещению» [69, с.28], но зато способны подстрекать темную толпу против просвещенных опекунов, играя на ее предрассудках. Положение просвещенных опекунов становится трагическим, они обнаруживают «как вредно насаждать предрассудки, которые в конце концов мстят тем, кто породил их или кто был предшественником тех, кто породил» [69, с.28]. В раскол верхов начинает прорываться недовольство необразованной толпы, которую сами верхи вовлекают в активную политическую борьбу. Причем одна часть верхов апеллирует к рассудку, а другая к предрассудку толпы, окончательно сбивая ее с толку. Итог такого хода событий (Кант ясно дает понять читателю, что это – революция) не сулит ничего хорошего ни одному из их участников. Поэтому он набрасывает другую возможную траекторию развития Просвещения, которую считает более предпочтительной.

В середине статьи Кант формулирует одну из важнейших посылок своего рассуждения: «Никакая эпоха не может ... поставить следующую эпоху в такое положение, когда для нее было бы невозможно расширить свои ...познания, избавиться от ошибок и вообще двигаться вперед в просвещении» [69, с.31]. Процесс просвещения – исторически необходимый и неостановимый: «...удержать человечество от дальнейшего просвещения на все времена» не в силах никто, даже если бы такое решение было утверждено «высшей властью, рейхстагом и самыми торжественными мирными договорами» [69, с.31]. Поэтому у власть имущих нет выбора – признавать или не признавать просвещение. Лучше его возглавить и использовать его возможности во благо всего общества. Каким образом это можно сделать?

Для просвещения, пишет Кант, «требуется только свобода» [69, с.29]. Но и неограниченная свобода и ограничение свободы (каждое по своему) препятствуют просвещению. Из этого противоречия

Кант видит выход в том, чтобы найти такое ограничение, которое «не препятствует, а даже содействует» просвещению.

Такое ограничение, по мнению Канта, заключается прежде всего в том, чтобы разграничить «публичное» и «частное» пользование собственным разумом. При этом «*публичное* пользование собственным разумом всегда должно быть свободным и только оно может дать просвещение людям», в то время как «частное пользование разумом нередко должно быть очень ограничено, но так, чтобы особенно не препятствовать развитию просвещения» [69, с.29].

Публичным применением собственного разума Кант называет такое, «которое осуществляется кем-то как *ученым* перед всей *читающей* публикой», в то время как частным применением разума является такое, «которое осуществляется человеком на доверенном ему *гражданском* посту или службе» [69, с.29]. Немецкий философ переворачивает обычное понимание соотношения публичного и частного: государственная власть и служба всегда рассматривались как сфера общих публичных интересов, в то время как занятия наукой были частным делом, а, по мнению Канта, правильным будет прямо противоположное понимание.

Тем самым отвергается претензия представителей власти быть исключительными выразителями общественных интересов и свысока поучать публику. Чиновник на службе должен выполнять свои прямые служебные обязанности: «офицер, получивший приказ от начальства», не должен умствовать относительно его целесообразности и полезности, «он должен подчиниться»; «священнослужитель обязан читать свои проповеди ...согласно символу церкви, ибо он с таким условием и назначен» [69, с.30]. Если вспомнить вышеприведенную картинку просвещенного абсолютизма, где чиновники, вместо исполнения (или вместе с исполнением) своих обязанностей, берут на себя миссию запрещать обществу рассуждать, то ясно, что в таком государстве его слуги,

Образование как планетное явление

по мысли Канта, выходят за пределы своих служебных полномочий.

Но дело не только в этом. Попытки ограничить использование человеком своего рассудка противоречат человеческой природе и исторически необходимому процессу развития просвещения, поэтому они бесперспективны и вредны. Естественно-исторический процесс развития просвещения рано или поздно возьмет своё. И лучше не ставить препоны на его пути, а правильно направить.

Правильное развитие просвещения Кант видит в том, чтобы публичное пользование собственным разумом «всегда должно быть свободным». При этом оно должно быть научным, т.е. аргументированным и открытым для всестороннего обсуждения и критики. Государственные чиновники, использующие разум в *частном* применении, могут, полагает Кант, пользоваться также и *публичным* разумом, ведь они, как и все люди, наделены способностью к самостоятельному суждению, которой никто не может их лишить. Чиновник на службе должен строго исполнять свои обязанности, но за пределами службы в качестве *мыслящего человека* он может и даже *обязан* публично излагать свои мысли как *ученый*: офицер может «делать замечания об ошибках в воинской службе и предлагать это своей публике для обсуждения»; священнослужитель – «сообщать публике все свои тщательно продуманные и благонамеренные мысли об ошибках в церковном символе и свои предложения о лучшем устройстве религиозных и церковных дел» [69, с.30]. Тем самым, Кант расширяет круг людей, которые вкусили благ свободы мысли и слова. Государственных чиновников (по крайней мере, их развитую часть) он стремится превратить в сторонников просвещения.

Даже сам государь не может предписывать или запрещать своим подданным тот или иной образ мысли. Кант аргументирует это следующим образом. Просвещение – это процесс развития и

Образование как планетное явление

совершенствования *всего человеческого рода, которому и принадлежит право на него*. Ни один народ, ни одно поколение людей не может отказаться от просвещения, поскольку это означает «нарушить и попать священные права человечества» [69, с.32]. Отсюда вывод Канта: «Но то, что не может решить относительно самого себя народ, еще меньше вправе решать относительно народа монарх. Ведь его авторитет законодателя покоится на том, что он в своей воле объединяет всеобщую волю народа» [69, с.32]. Следовательно, монарх как законодатель должен не навязывать свою волю народу, а создавать своими законами правильные условия для ее развития и реализации. Через 9 лет Кант воспроизведет вышеприведенную формулу и даст ей дополнительное толкование.

В противоположность революционному пути развития просвещения Кант выдвигает путь его постепенного развития. Для просвещения, как мы помним, по Канту, «требуется только свобода». Но *неограниченная свобода* сплошь и рядом неотличима от *неограниченного произвола*. Поэтому развитие просвещения видится ему «как странный, неожиданный оборот дел человеческих», который Кант укладывает в следующую формулу: «Большая степень гражданской свободы имеет, кажется, преимущество перед свободой *духа* народа, однако ставит этой последней непреодолимые преграды. Наоборот, меньшая степень гражданских свобод дает народному духу возможность развернуть все свои способности» [69, с.34-35].

Какое содержание Кант вкладывает в понятие «гражданские свободы» и почему они могут препятствовать свободе духа? Как соотнести свободу теоретического (публичного) разума с практической жизнью людей в обществе? Определение пути Просвещения для Канта оборачивается проблемой связи теории и практики. Эту проблему он в разных аспектах обсуждает в известной статье 1793 г., написанной в разгар французской

революции, «О поговорке «может быть, это верно в теории, но не годится для практики»». Ближайшее отношение к нашей теме имеет второй раздел этой статьи – «Об отношении теории к практике в государственном праве (против Гоббса)». Здесь проблема границ свободы рассматривается в контексте политически организованного, т.е. гражданского общества.

Кант исходит из того, что в обществе границей свободы является *право*, которое «есть ограничение свободы каждого условием согласия ее со свободой всех других, насколько это возможно по некоторому общему закону» [70, с.78]. Таким образом, право есть ограничение свободы *каждого*, но не такое, в результате которого ее нет у *всех*. Право ограничивает свободу индивида исходя из перспективы сохранения свободы *всех членов* общества, включая и *каждого индивида* как члена общества. Поэтому право следует понимать не как противоположность свободы, но как меру (баланс) индивидуальной и общественной свободы, установленной общим законом, который, как замечает Кант, не так то просто найти.

Гражданское состояние людей с правовой точки зрения Кант считает обладающим тремя измерениями: (1) *свободой* каждого члена общества как *человека*; (2) *равенством* его с каждым другим как *подданным*; (3) *самостоятельностью* каждого члена общности как *гражданина* [70, с.79]. Свобода человека означает право каждого самому решать, в чем заключается его счастье и определять пути его достижения, при условии, что они не наносят ущерба аналогичному стремлению других людей. Свобода человека означает его неподопечность власти. Равенство подданных, означает равенство всех людей перед законом, запрет на существование сословных привилегий, рабства и крепостной зависимости. Самостоятельность члена общества как гражданина означает его принадлежность (реальную или только потенциальную) к кругу законодателей [70, с.84].

Образование как планетное явление

Свобода и равенство суть условия вступления людей в договорные правоотношения, которые являются инструментами цивилизованного преследования каждым членом общества своих целей. Но действительность этих правоотношений обеспечивается существованием в обществе установленного правопорядка и законности, а применительно к ним с точки зрения счастья, отмечает Кант, «нельзя указать... какой-либо общезначимый принцип». «В самом деле, - пишет Кант, - и условия времени, и весьма противоречащие друг другу и притом постоянно изменяющиеся иллюзии, в которых каждый усматривает свое счастье (а в чем он должен его усматривать, этого никто не может ему предписать), делают все прочные основоположения невозможными и в качестве принципа законодательства сами по себе негодными» [70, с.88].

Человек как гражданин (законодатель) должен возвыситься над собой как эмпирической личностью, с ее сиюминутными интересами и иллюзиями. Законодатель устанавливает основы правопорядка, которые должны (1) выразить баланс индивидуальной и общественной свободы, и (2) быть стабильными, как бы надвременными, независимыми от текущей конъюнктуры интересов. Теоретическим выражением такой природы установленного в обществе правопорядка является, по мнению Канта, идея общественного договора, принятая политико-правовой мыслью Нового времени и Просвещения.

Кант не считает, что общественный договор как реальный акт имел место в истории какого-либо народа, но этого и не требуется для обоснования существующего в обществе правопорядка. Здесь он решительно не соглашается с Дантоном, выдающимся деятелем революционного французского Конвента, считавшим, что без такого факта все права и собственность в существующем

Образование как планетное явление

гражданском устройстве недействительны [70, с.93]¹. «Этот договор есть *всего лишь идея* разума, - пишет Кант, - которая, однако, имеет несомненную (практическую) реальность в том смысле, что она налагает на каждого законодателя обязанность издавать свои законы так, чтобы они *могли* исходить от объединенной воли целого народа, и что на каждого подданного, поскольку он желает быть гражданином, следует смотреть так, как если бы он наряду с другими дал свое согласие на такую волю» [70, с.87]. Общественный договор как идея разума играет роль критерия «правомерности всякого публичного закона» [70, с.87]. Если народ «*никаким образом не мог бы* дать на него своего согласия», то закон несправедлив; если же «*только возможно*», что народ дал бы свое согласие на такой закон, «то долг – считать его справедливым» [70, с.87].

Правомерный публичный закон, с одной стороны, имеет право принуждать, а с другой – запрещает противиться действием воле законодателя. Основы правопорядка несовместимы с признанием допустимости сопротивления власти законодателя, т.к. оно «разрушит всякое гражданское устройство и уничтожит то состояние, единственно в котором люди и могут вообще обладать правами» [70, с.89]. Запрещение противиться власти законодателя «*абсолютно*», подчеркивает Кант, и народ не может бунтовать против нее даже в том случае, когда глава государства «нарушит первоначальный договор и тем самым, по мнению подданных, утратит право быть законодателем» [70, с.90]. Спор между народом и законодателем по поводу правомерности законов некому разрешить, т.к. ни одна из спорящих сторон не может быть судьей в собственном деле.

¹ Когда Кант писал свою статью, он еще не знал, что вскоре (в апреле 1894 г.) Дантон по приговору революционного трибунала, вынесенному без соблюдения элементарных правовых норм, будет казнен.

Образование как планетное явление

Кант полагает, что даже если народу в ходе восстаний и революций удастся изменить существующий правопорядок, как это произошло в Швейцарии, Нидерландах и Великобритании, то это не может отменить правомерность самого принципа подчинения народа своему законодателю, т.к. такой способ достижения народом своего права «делает ненадежным всякое правовое устройство и приводит к полному отсутствию законности» [70, с.92].

Одновременно Кант не согласен и с Т. Гоббсом, который считал, что глава государства в своих отношениях с народом никаким договором не связан и не может причинить ему несправедливости [71, с.342]. «... В такой общей форме это положение ужасно», - считает Кант.

Какие коррективы вносит Кант в тезис Гоббса? Во-первых, он считает, что человек в гражданском состоянии «имеет свои неотъемлемые права, от которых он не может отказаться, если бы даже и хотел» [70, с.95], очевидно имея в виду права, связанные со свободой человека. Во-вторых, воля законодателя не произвольна, а «представляет общую волю народа» [70, с.96], и потому должна знать, чего желает воля народа. А значит «гражданин государства, и притом с позволения самого государя, должен иметь право открыто высказывать свое мнение о том, какие из распоряжений государства кажутся ему несправедливыми по отношению к обществу» [70, с.95].

Исходя из этого, положительное право законодателя устанавливать законы и требовать их исполнения, ограничивается *негативными правами народа*, т.е. правом судить о том, что в высшем законодательстве не согласуется с его доброй волей. Эти негативные права народа Кант фиксирует в уже известной нам, но слегка видоизмененной формуле: «*чего народ не может решить относительно самого себя, того и законодатель не может решить относительно народа*» [70, с.96]. Иными словами, прежде

Образование как планетное явление

чем законодатель будет что-то решать относительно народа, следует дать народу возможность свободно определиться с содержанием своей воли. А для этого требуется наличие высшего публичного пространства самоопределения воли, стоящего над пространством власти законодателя. И это пространство - *свобода печатного слова*, которую Кант называет «единственным палладиумом прав народа» [70, с.95].

Немецкий мыслитель ищет средний путь между насильственным, кровавым бунтом и неограниченным деспотизмом. Он трезво оценивает свою эпоху: «Если задать вопрос, живем ли мы теперь в *просвещенный* век, то ответ будет: нет, но мы живем в век просвещения» [69, с.33]. Поэтому в споре между народом и властью последнее слово должно принадлежать Разуму, просвещению.

Кант не разделяет точку зрения скептиков, полагающих, что верное в теории не годится для практики. Напротив, он убежден: «...то, что по соображениям разума имеет значение в теории, имеет значение также и на практике» [70, с.106]. Но не следует форсировать естественный процесс развития просвещения, игнорируя «условия времени», нельзя субъективную свободу с ее противоречивыми и постоянно меняющимися представлениями людей о счастье превращать в мерило общественного законодательства. Следует создавать и расширять пространство публичного применения разума – таков взгляд Канта на путь развития Просвещения.

Вопрос о статусе и назначении университета Кант рассматривает как проблему политической философии, как проблему института, являющегося связующим звеном между государством и обществом¹. На первый взгляд кажется, что Кант не

¹ Примечательно, что тема университета возникает у Канта в связи с необходимостью защиты им свободы публичного выражения своих мыслей. Фабула событий такова. В 1791-1792 гг. Кантом была задумана и написана для журнальной публикации серия из 4 статей, обсуждающих вопрос о

предлагает никаких реформ университета в том смысле, какой обычно связывают с этим понятием. Он не предлагает изменений сложившейся структуры университета, порядка управления и финансирования его, организации учебного процесса и т.п. Почему же тогда «Спор факультетов», работа, которую сам Кант был склонен рассматривать как «сугубо публицистическую», инспирировала общегерманскую дискуссию об университете, ставшую пусковым механизмом к его реформам?

Нам представляется, что будоражащее воздействие «Спора факультетов» связано с тем, что в этой работе Кант на конкретном и весьма показательном примере развил свою мысль о публичном применении разума и его роли в духовном и политическом освобождении общества. Как мы помним, публичным применением разума является такое, «которое осуществляется кем-то как *ученым* перед всей *читающей* публикой», в то время как частным применением разума является такое, «которое осуществляется человеком на доверенном ему *гражданском* посту или службе». Университетский профессор по социальному статусу является государственным чиновником, который по *службе занимается*

соотношении религии и нравственности. Первая статья «Об изначально злом в человеческой природе» была разрешена духовной цензурой и опубликована в апреле 1792 г. в журнале «*Berlinische Monatsschrift*», но последующие статьи цензура не пропустила. Тогда Кант объединил статьи в книгу «Религия в пределах одного только разума» и получил разрешение на ее публикацию от философского факультета Йенского университета. Книга вышла двумя изданиями в 1793 и в 1794 гг.. Но теологи, возмущенные вторжением философа в обсуждение вопросов принадлежащих их ведомству, побудили прусского короля Фридриха Вильгельма II издать именной указ, полученный Кантом в 1794 г. с выражением «великого недовольства» книгой и предписанием воздержаться в дальнейшем от публичного высказывания мнений по религиозным вопросам. Кант дал обещание королю не касаться в своих лекциях и печатных работах вопросов религии и теологии. Правда, после смерти Фридриха Вильгельма в 1797 г., он заявил, что уже не считает себя связанным этим обещанием. Видимо тогда же, в 1794 г., как указывают комментаторы [70, с.684], Кант написал работу «Спор факультетов»,

Образование как планетное явление

наукой. Как он применяет свой разум – в публичном или частном порядке? Очевидно, что общего ответа на такой вопрос не существует. Чтобы ответить на него нужно разобраться, с какой наукой мы имеем дело, и что означает заниматься наукой, где граница между знанием *гетерономным*, подчиненным внешним целям и законам, и знанием *автономным*, подчиненным лишь собственному закону – закону истины.

Все поле науки Кант видит организованным «по принципу разделения труда», согласно которому сколько существует отраслей науки, столько имеется ученых «в качестве хранителей этих наук». Эти ученые «вместе составляют некое ученое сообщество», обладающее автономией, в смысле наличия внутри сообщества критериев, позволяющих отличать членов сообщества от не-членов («ведь судить об ученых, как таковых, могут только ученые», - как пишет Кант) [69, с.313].

Сообщества ученых бывают формальными, имеющими официальные полномочия (с использованием специальных процедур обучения, испытания и избрания) присваивать не-членам научного сообщества общепринятые звания (степени), т.е. включать их в состав научного сообщества путем признания их профессиональной квалификации. Такими правами обладают университеты. Но есть также непрофессиональные ученые, «не принадлежащие к *университету*», которые в рамках свободных корпораций («*академии* или *ученые общества*, как их называют» - в скобках поясняет Кант), «в лоне которых они трудятся, ...и каждый из них сам, без публичных предписаний и правил, занимается развитием и распространением наук в качестве *любителя*» [69, с.314]. Сообщества профессиональных (университетских) и непрофессиональных ученых образуют ядро науки в обществе,

опубликованную в 1798 г. после смягчения цензуры, в которой он развивает свое понимание университета как школы публичного разума.

Образование как планетное явление

обладающее относительной автономией, обусловленной подчинением категорическому императиву науки – поиску истины.

Но у науки в обществе есть не только ядро, но и периферия. На периферии Кант выделяет образованных людей, которых правительство назначает на должности, «чтобы использовать их в своих целях (а не для блага наук)» [69, с.314]. Эту категорию Кант называет «деловыми людьми или практиками науки» [69, с.314]. Особенность «практиков науки» в том, что они, с одной стороны, являются «орудиями правительства», т.е. проводниками его воли и интересов, а с другой стороны, - носителями знания, полученного в университете и потому «не свободны применять свою ученость на службе по своему разумению, а должны в этом быть под надзором факультетов» [69, с.314]. У «практиков науки» знание имеет гетерономный характер, оно подчиняется посторонним науке интересам и целям.

Наконец, наука в обществе окружена невеждами, которые либо научатся сами пользоваться ее плодами или же научное знание будет использовано правительством с целью «оказать наиболее сильное и длительное влияние» на них [69, с.315].

Какое место на этом поле знания занимает университет, и какую роль в обществе отводит ему Кант?

Современный Канту университет состоял, как правило, из четырех факультетов – теологического, юридического, медицинского и философского. «По заведенному обычаю», отмечает Кант, факультеты делятся на три высших и один низший, философский. Такое деление факультетов исходит не от ученых, а от правительства, которое интересуется учения высших факультетов (теологического, юридического и медицинского) исключительно с политико-прагматической точки зрения, как средство влияния на народ. Само правительство не учит, но поручает высшим факультетам, знание которых *гетерономно*, публично излагать соответствующие учения, которые оно утверждает и обязывает

Образование как планетное явление

профессоров этих факультетов учить им, заключая с ними соглашение при вступлении в должность.

Но в университете, по мнению Канта, обязательно должен существовать факультет, независимый от правительственных приказов по части своих учений, поскольку нельзя приказывать считать что-либо истинным. Этот факультет должен иметь право «обсуждать все распоряжения, касающиеся интересов науки, т.е. истины, когда разум должен быть вправе говорить публично, так как без такой свободы истина (в ущерб самому правительству) никогда не станет известной» [69, с.316].

Такое утилитарно-прагматическое обоснование (исходящее из соображений выгоды или ущерба правительства) необходимости существования философского факультета, дополняется у Канта его сущностным обоснованием. *Гетерономное* знание, пока оно остается *знанием*, должно отвечать не только критериям соответствия неким целям и интересам, потребностям, но и должно отвечать критериям истины. Отсюда следует принципиальный вывод: «Способность судить автономно, т.е. свободно (сообразно с принципами мышления вообще), называют разумом. Стало быть, философский факультет, поскольку он обязан ручаться за *истинность* учений, которые он принимает или хотя бы допускает, должно мыслить как свободный, подчиненный только законодательству разума, а не законодательству правительства» [69, с.324-325]. Автономия разума, как его сущностное определение, является истоком автономии университета. Одновременно отметим, что профессор философского факультета, хотя он и назначается правительством, свой разум должен применять только публично, в отличие от профессоров высших факультетов (впрочем, это не исключает при определенных условиях для них возможности публичного применения разума).

Философский факультет понимается Кантом как факультет, на котором развивается и преподается все научное (эмпирическое и

Образование как планетное явление

теоретическое) знание. Он состоит из двух отделений: отделения «*исторического познания* (к которому относятся история, география, языкознание, гуманистика со всем, что дает природоведение, опирающееся на эмпирическое знание)» и отделения «*чистого познания разумом* (чистой математики и чистой философии, метафизики природы и нравов)». Философский факультет в таком понимании оказывается синонимом университета как института поиска и распространения в обществе научного знания. «Именно поэтому философский факультет, - считает Кант, - включает все части человеческого знания (стало быть, исторически и высшие факультеты), но делает все эти части (а именно специфические учения или предписания высших факультетов) не содержанием, а лишь предметом своего исследования и своей критики, имея целью пользу всех наук» [69, с.325].

Объединение в рамках одного института факультетов, представляющих разные типы знания, – автономное, ориентированное на поиск истины и распространение ее в обществе, и гетерономное, ориентированное на то, чтобы служить правительству орудием воздействия на общество, - неизбежно должно привести к конфликту, спору факультетов между собой. Как выглядит этот спор факультетов, есть ли перспективы его разрешения, кто может быть арбитром в нем? Ответы на эти вопросы способны прояснить понимание Кантом назначения университета, его роль в обществе.

Спор высших факультетов с низшим ведется «за влияние на народ, и добиться этого влияния они могут лишь в той мере, в какой каждому из них удастся убедить народ в своей способности наилучшим образом содействовать его благополучию» [69, с.327]. Для Канта спор факультетов это не внутриуниверситетская склока, а борьба за определение путей и средств развития общества.

Образование как планетное явление

Кант выделяет два вида спора факультетов - законный и незаконный. Незаконный спор факультетов *незаконен по форме*, т.к. спорящие стороны используют разные способы ведения спора: философский факультет опирается на объективные доводы, обращенные к разуму народа, а высшие факультеты опираются на субъективные мотивы, которые определяют его суждение на основе склонностей.

В чем народ, пребывающий в естественном, непросвещенном состоянии, усматривает свое благополучие? Он, как отмечает Кант, «усматривает свое благополучие не в свободе, а прежде всего в своих естественных целях, а стало быть, в трех вещах: в блаженстве после смерти, в том, чтобы при жизни среди своих ближних иметь гарантию своей собственности, основанную на публичных законах, и, наконец, в физическом наслаждении жизнью самой по себе (т.е. в здоровье и долгой жизни)» [69, с.327].

Чем может ответить философский факультет на эти ожидания народа? Он может только посоветовать человеку из народа жить честно, поступать справедливо, следить за своим здоровьем. Такие советы, адресованные *разуму* народа, не устраивают его *склонности*, которые нашептывают ему другое: «как бы мне, прожившему *нечестивую* жизнь, все же в последний момент получить позволение войти в царство небесное; как бы мне, если даже я *неправ*, выиграть тяжбу и как бы мне остаться здоровым и долго прожить, если даже я использовал свои телесные силы для наслаждения и даже *злоупотреблял* ими» [69, с.328].

Кант с горечью замечает, что «народ большей частью следует тому, что требует от него меньше всего усилий и применения собственного разума» [69, с.329], он больше подчиняется своим склонностям, чем дисциплине разума. А склонности требуют того, что может дать только чудо. И высшие факультеты обещают сотворить такое чудо, которое противоречит *объективным*

Образование как планетное явление

законам. Потому высшие факультеты вступают с философским факультетом в *незаконный* спор.

Ситуация этого незаконного спора усугубляется, когда в него вмешивается правительство, которое склонности возводит в закон и тем самым вступает в противоречие с разумом и вовлекает высшие факультеты в спор с философским факультетом.

Законный спор высших факультетов с низшим – это спор, по сути, о содержании излагаемых на факультетах учений. Учения высших факультетов, утверждаемые правительством, можно рассматривать лишь как выражения правительственной воли и человеческой мудрости, которая не непогрешима. Поскольку для правительства не может быть безразличным насколько эти учения соответствуют истине, то философский факультет имеет законное право подвергать их проверке и публичному обсуждению. Но при этом Кант подчеркивает, что публичный спор теоретиков разных факультетов должен происходить внутри научного сообщества, он обращен «к *ученой* публике, занимающейся науками». Те, кто не принадлежит к научному сообществу, в споре не участвуют: «народ скромно полагает, что он в этих науках ничего не смыслит, правительство же считает неприличным для себя ввязываться в ученые споры» [69, с.332].

В рамках научного спора профессора высших факультетов могут и обязаны использовать разум в *публичном применении*. Здесь не имеют силы доводы, ссылающиеся на авторитет власти и высшего откровения, здесь имеют значение только доводы разума. Высшие и низший факультеты, которые Кант сравнивает с правым (проправительственным) и левым (оппозиционным) крыльями парламента, ведут дискуссию не затрагивающую престиж правительства, поскольку правительство вменило высшим факультетам публичное изложение их учений не ради их истины, а ввиду той пользы, которую оно видит в этом для себя.

Образование как планетное явление

Этот спор факультетов не может быть улажен мирной сделкой, «а нуждается (как процесс) в приговоре, т.е. в имеющем законную силу решении судьи (разума)» [69, с.331], который и выступает высшим арбитром. Если решения разума повлекут внесение изменений в учения высших факультетов, утвержденные правительством, то такие изменения высшие факультеты могут вносить только после согласования с правительством. А если кто-либо из профессоров сам начнет вносить изменения в читаемые им публично учения, то правительство может принимать о них решения, но «не непосредственно, а через всеподданнейший арбитраж, созданный высшим факультетом, так как эти практические деятели могли быть назначены правительством для изложения тех или иных учений только *через факультет*» [69, с.333].

Лояльность высших факультетов по отношению к правительству требует от них самоцензуры, которую, впрочем, можно понимать и как проявление гражданской ответственности ученых, отдающих себе отчет в том, что «неограниченная свобода преподнесения публике любого своего мнения неизбежно становится опасной отчасти для правительства, отчасти же для самой публики» [69, с.331]. От так понимаемой гражданской ответственности не свободен и философский факультет. Кант замечает, что «не только законное право, но и долг факультетов, если и не высказывать публично *всю* истину, то хотя бы стремиться к тому, чтобы *все*, что выставляется, так сказать, в качестве принципа, было истинно» [69, с.330].

Спор факультетов Канту представляется вполне совместимым с согласием между «ученым и гражданским обществом в максимах», т.е. в правилах поведения, которые могут быть только рациональными, стабильными, а не чувственными, основанными на переменчивых склонностях или представлениях о счастье. При следовании ученого и гражданского общества этим максимах спор

Образование как планетное явление

факультетов «в конечном итоге подготавливает отмену всяких ограничений свободы общественного мнения со стороны правительственной воли» [69, с.333]. Спор факультетов, как надеется Кант, приближает время «когда последние стали бы первыми (низший факультет высшим), правда не в смысле господства, а в смысле дачи советов властям (правительству); в этом случае свобода философского факультета и вытекающая отсюда свобода воззрений будет лучшим средством для достижения целей правительства, чем его собственный абсолютный авторитет» [69, с.333].

Университет, таким образом, в понимании Канта является институтом не только научного просвещения, но и przygotowательной школой политической свободы общества. Университет есть орган ненасильственной духовной революции, которая неизбежно повлечет за собой революцию политическую. Университет должен стать площадкой развития публичного применения разума, равноправным партнером государства в деле определения путей и средств достижения общественного блага. Если пытаться подобрать девиз университета, который выражает его миссию в понимании немецкого философа, то, пожалуй, наиболее точным будет упоминавшийся выше девиз Просвещения: *Sapere aude!* – *имей мужество пользоваться собственным умом!*

Кант посеял в Германии семена широкой философско-политической дискуссии о назначении университета и увидел их первые всходы. В письме от 30 марта 1795 г. Ф. Шиллеру, гениальному поэту и профессору истории Йенского университета, философу-кантианцу, Кант сообщает о получении им шиллеровских «Писем об эстетическом воспитании человека», в которых проблема общественно-политического воспитания и просвещения получает новое развитие [72, с.599, 668].

Последующее развитие концепции классического университета на практике продемонстрировало жизненность и востребованность тех принципов, которые были названы в первой части данной монографии. Следуя реконструкции этих принципов у Ю. Хабермаса [73], мы убедимся, что в созданном представителями немецкой классической философии проекте университета присутствуют:

- а) принцип единства исследования и преподавания;
- б) принцип единства наук;
- в) принцип единства науки и общего образования;
- г) принцип единства науки и просвещения.

Единство исследования и преподавания предполагает, что в университете учебные курсы читает преподаватель, который сам ведет научные исследования и потому находится на переднем крае науки. В понимании В.Гумбольдта это означает «отношение к науке как к нерешенной проблеме, а потому постоянное состояние поиска, в отличие от школы, которая имеет дело с готовыми, окончательными знаниями и преподаванием» [74, с.25-26]. Отличие отношений преподавателя и студента от отношений учителя и ученика в школе, по Гумбольдту, заключается в том, что в университете учитель не слуга ученика, а оба они служат науке.

Принцип единства наук предполагает создание и сохранение в университете целостной картины мира, преодоление узкодисциплинарной ограниченности взглядов, что достижимо благодаря широкому философскому синтезу научного мировоззрения.

Единство науки и общего образования предполагает, что государство так формирует школьное образование, чтобы оно, по выражению Гумбольдта, «исправно работало на высшие учебные заведения» [74, с.29]. Гумбольдт имеет в виду физическую, моральную и умственную подготовленность школьников, которые

Образование как планетное явление

станут студентами, способными к свободным и ответственным поступкам. Учеба в университете – это добровольная аскеза и целеустремленное приобретение знания: «Свободный от неудержимого желания отдаться развлечениям и начать практическую жизнь, он (студент – Н.Р.) должен нести стремление к науке, о которой он до сих пор имел лишь приблизительное представление» [74, с.29].

Принцип единства науки и просвещения в понимании творцов немецкого университета означает, что университет распространяет в обществе научное мировоззрение и культуру, воспитывает и образовывает общество и тем самым выполняет важную государственную обязанность – формирует национальное единство и способствует научно-техническому и социокультурному прогрессу общества.

Выполнение университетом столь важных социальных и государственных функций предполагает финансовую и материальную поддержку государством университетов при сохранении их автономии в управлении своими внутренними делами, а со стороны университетов требует политической нейтральности по отношению к государству.

Сопоставляя замысел университета и его практическое воплощение, Ю.Хабермас отмечает: «В конце концов, идея единства науки и просвещения оказалась чрезмерно оптимистической, поскольку связывала с автономией наук надежду, что будто бы Университет в своих стенах, словно в микрокосмосе, способен стать предшественником общества равных и свободных» [73, с.199]. Можно согласиться с Ю.Хабермасом, что идея университета в этом отношении содержала «чрезмерный утопизм» [73, с.201], но университет, как корпорация служителей науки, как институт поиска научной истины, бескорыстного стремления к знанию безотносительно к извлечению из него всевозможных материальных выгод, является в известном смысле

Образование как планетное явление

практически существующей утопией. И именно благодаря этому университет сыграл колоссальную роль в культурном, научно-техническом и социально-экономическом развитии общества, став его мощным локомотивом в XIX – первой половине XX столетия.

В первой половине XX столетия стали появляться, а во второй половине набрали силу внутренние и внешние процессы, которые начали расшатывать и внутреннее единство университета, и его положение в обществе. К числу внутренних факторов, подрывавших структуру университета как социального института по производству, распространению и применению научного знания в обществе, а также по подготовке научно образованных квалифицированных кадров можно отнести следующие (при их перечислении мы частично опираемся на соображения Ю.Хабермаса [73, с.198-199]):

а) принцип единства исследования и преподавания вполне оправдывает себя, когда речь идет о подготовке в университете нового поколения ученых; если же студент свое будущее связывает с практической деятельностью, то здесь появляется запрос на иной тип преподавания, в котором исследование становится подчиненным моментом, а на первый план выходит усвоение суммы готовых к практическому употреблению положений и навыков;

б) реализации принципа единства наук препятствует, с одной стороны, дальнейшая дифференциация и специализация научного знания, многие виды которого приобретают прагматически-утилитарную направленность, вследствие чего их философско-мировоззренческое единство выглядит чем-то искусственным и натужным, а сами они его считают ненужным; с другой стороны – и философия оказалась не готовой к выполнению синтетически-мировоззренческой функции, раздробившись на массу школ и направлений, и углубившись в частные, узкоспециальные проблемы;

Образование как планетное явление

в) единство университета и школы тоже оказалось труднодостижимым, школе плохо дается подготовка свободной молодежи, способной к самостоятельным и ответственным поступкам. В этой связи вспомним отечественную дискуссию о школьном образовании 60–70-х годов XX века, когда обеспокоенные качеством школьной подготовки философы пытались убедить педагогическое начальство в том, что «школа должна учить мыслить»;

г) выполнение же университетом просветительской функции в современном мире оказалось затрудненным, поскольку выяснилось, что, вопреки надеждам Просвещения, научно-технический прогресс в обществе не сопровождается автоматически социокультурным прогрессом, что поставило под сомнение авторитет и ценность научного знания.

Кризисные явления, о которых шла речь выше, подтачивавшие изнутри идею Университета и его функциональное единство как социального института, рождали разные предложения касательно его реформы. Так Х. Ортега-и-Гассет в эссе «Миссия Университета» (1930), считал, что университет унаследовал из прошлого три задачи: 1) передачу культуры; 2) обучение профессиям и 3) проведение научных исследований и подготовку будущих исследователей [75, с.80]. Исходя из этого понимания, он полагал, что реформа университета должна включать, следующие шаги:

- во-первых, необходимо сохранить за университетом его культурную функцию, сделав «факультет культуры» стержнем университета [75, с.98];

- во-вторых, нужно отделить профессиональное образование от научного исследования, поскольку оно и не нужно и непосильно для большинства студентов [75, с.91];

- в-третьих, в университетском преподавании нужно исходить из «принципа экономии», т.е. ориентироваться на рядового

Образование как планетное явление

студента и давать только те учебные предметы, которые он в состоянии выучить [75, с.87];

- в-четвертых, при формировании преподавательского состава в первую очередь учитывать наличие у претендентов преподавательского дара и таланта интегратора знаний [75, с.102].

С защитой классической просветительской концепции университета выступил К.Ясперс в своей работе «Идея Университета». Ясперс не принимает все ключевые тезисы Ортеги-и-Гассета, защищая четыре принципа классического университета. По его мнению, обучение означает «возможность участия в процессе исследования» [76, с.114]. Обучение для исследовательской деятельности и обучение для получения профессиональных знаний и навыков – это «одно и то же», поскольку главным является «не владение когда-то усвоенными знаниями, а способность мыслить» [76, с.119]. Главной фигурой преподавательского корпуса университета должен быть ученый-исследователь, т.к. Ясперс убежден: «Лишь тот, кто исследует сам, может по-настоящему научить» [76, с.118]. Обучение в университете нужно подстраивать не к способностям студента-середняка, а к тем, кто пришел в него напряженно трудиться и подниматься к вершинам знаний. «Обучение в Университете ... нужно ориентировать на это меньшинство» [76, с.124].

К.Ясперс считает, что дифференциация и специализация научного знания не означает ликвидации идеи единства науки. Деление наук носит достаточно условный характер, а их разграничительные линии в ходе развития постоянно стираются. Разумеется, что выделение новых наук влечет изменения в организационной структуре университета. Ясперс допускает, что возможно в будущем в структуру университетских факультетов можно будет включить технический факультет, если целью техники станет «выстраивание в мире сферы бытия человека» [76, с.154]. Однако в университете как институте главным являются не его

организационные формы, а идея и личности, способные к научному поиску, общению и обучению.

Немецкий социолог В.Лепенис также полагал, что, несмотря на тот факт, «что традиционный тип научной рациональности ни в коей мере не является гарантом человеческой и политической моральности» [77, с.221], университет не может отказаться от своих функций социализации молодежи, проведения исследований и передачи базовых и «общеориентационных» (мировоззренческих) знаний [77, с.231]. Только в качестве мировоззренческой основы университетского образования он видит не философию, а социологию науки, историю и теорию науки [77, с.231].

Если обратиться к уже упоминавшейся нами работе Ю.Хабермаса, в которой дан проницательный критический анализ классической идеи университета, то мы обнаружим, что немецкий философ все же старается эту идею сберечь и найти новые ресурсы для сохранения университета как социального института. Хабермас полагает, что ни философия, ни культура, ни какая-либо наука или их совокупность уже не способны сохранить единство университета как социального института. И все же такое единство возможно. Оно обеспечивается коммуникативными формами научной аргументации, которые создают «коммуникативное сообщество исследователей» [73, с.209]. На наш взгляд, и рецепт сохранения единства университета Хабермаса носит утопический характер. Его недостаток (и это, как мы думаем, главная ошибка всей концепции немецкого философа) заключается в том, что Хабермас не учитывает того, что коммуникативный дискурс может быть не только конструктивным, но и деструктивным, а потому сам по себе ничего не гарантирует и не создает¹ [78, с.519].

¹ Рождались и более радикальные идеи реформирования организационного строения современной науки и образования. Известный методолог научного познания П.Фейерабенд в работе «Наука в свободном обществе» (1978) выдвинул идею отделения науки от государства, поскольку, как он считал, «гражданская деятельность является лучшей и единственной школой

Образование как планетное явление

Этот краткий обзор рождения и эволюции идеи европейского университета показывает, что она обладает внутренней целостностью и сильной привлекательностью, которая даже крупных мыслителей, прекрасно понимающих сложности ее практического воплощения в XX веке, заставляет искать пути сохранения этого уникального многофункционального института производства, распространения, передачи и сохранения научного знания.

Начало Болонского процесса связывают с Сорбонской (Париж, 1997) и Болонской (Болонья, 1999) декларациями европейских министров образования о создании Зоны европейского высшего образования, но предысторию этого процесса отсчитывают от времени празднования 900-летнего юбилея Болонского университета и принятия «Великой Хартии университетов» (*Magna Charta Universitatum*, 1988).

Переход от предыстории к началу истории Болонского процесса связан со сменой главных действующих лиц в процессе реформирования европейского университета. «Великую Хартию» разрабатывали и принимали профессора университета, начиная с Сорбонской декларации инициатива переходит в руки министров-политиков и чиновников от образования. Но менялись не только главные действующие лица. Происходила и смена целей и приоритетов в реформе высшей школы. Кратко обозначим основные моменты этой смены.

В «Великой Хартии университетов» главными целями высшего образования провозглашены: (1) содействие культурному и научно-техническому развитию человечества; (2) распространение знаний в обществе; (3) образование и воспитание будущих поколений.

свободных граждан», и именно она способна обеспечить «разрушение авторитета науки и других стесняющих институтов». К счастью, никто не воспринял всерьез столь экстравагантные идеи.

Образование как планетное явление

Основными принципами деятельности университетов признаны: (1) автономность университетов, т.е. «моральную и научную независимость от политической и экономической власти», (2) неотделимость исследовательской деятельности от преподавательской; (3) свобода преподавания, исследований и обучения, терпимость и открытость к диалогу; (4) сохранение традиций европейского гуманизма, утверждение взаимного познания и взаимодействия различных культур.

Для реализации заявленных целей в свете вышеизложенных принципов авторы «Великой Хартии» указали на следующие основные способы: (1) «всем членам университетского сообщества должны быть представлены необходимые средства» для реализации их задач, т.е. университеты должны иметь достаточное финансирование и материально-техническое обеспечение; (2) «Подбор профессорского состава и определение их статуса должно происходить в соответствии с принципом неотделимости исследовательской деятельности от преподавательской»; (3) гарантирование студентам сохранения свобод и необходимых условий для достижения ими их культурных и образовательных целей; (4) взаимный обмен информацией и документацией, увеличение числа совместных проектов, обмен преподавателями и студентами при взаимном уважительном отношении к национальным дипломам, признании равнозначности статусов, званий и экзаменов и предоставлении стипендий.

Как видим, «Великая Хартия университетов» в главном воспроизводит основные идеи классической концепции университета, дополняя их мыслями о необходимости развития широкого межуниверситетского сотрудничества, построенного на принципах недискриминации, равноправия и взаимного уважения. Положение университета, как и в классической концепции, рассматривается в контексте его взаимоотношений с обществом и государством. Знание, образование и воспитание рассматривается

Образование как планетное явление

как общественное благо, которое принадлежит обществу и должно служить ему.

С началом Болонского процесса, когда во главе него встали министры-политики, начинают меняться цели, приоритеты и способы реформирования высшего образования, и само оно начинает рассматриваться в ином контексте. Появляются категории, которые ранее отсутствовали в дискурсе о миссии университета: «конкурентоспособность», «мобильность студентов и преподавателей», «профессиональная карьера», «трудоустраиваемость», «студентоцентрированное высшее образование», «диверсифицированные источники и методы финансирования образования», «гибкие, индивидуализированные траектории обучения», «образование в течение всей жизни», «накопительная система образования», «структура квалификаций», «родовые дескрипторы (описатели) циклов и квалификаций», «аккредитация и критерии оценки качества образования», «стандарты и руководящие принципы гарантии качества», «гранты». Весь этот канцелярско-бюрократический новояз должен, надо полагать, отныне выражать суть и задачи университета.

Менеджмент образования, вооруженный этим инструментарием, теперь берется определять предназначение университетов. При этом треск терминологической фанабрии отвлекает наше внимание от ее содержательной пустоты. В самом деле: кто тот всеведущий, что знает «структуру квалификаций» современного быстроменяющегося мира профессий, кто может установить «стандарты и руководящие принципы гарантии качества» образования, кто знает *что* накапливает «накопительная система образования» и что такое «гибкая траектория обучения», и как университет может гарантировать «профессиональную карьеру» своего выпускника, которая прокладывается в социальном пространстве, не зависящем от университета?

Образование как планетное явление

Чтобы понять какие идеи относительно реформирования университета лежат в основе Болонского процесса, рассмотрим его официальные документы и обратим внимание на некоторые важные обстоятельства, сопровождавшие их появление.

Сорбонская (1998) декларация министров четырех ведущих держав – Великобритании, Германии, Италии и Франции - провозгласила цель «гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования». В этой декларации реформа университетов впервые увязывается с созданием объединенной Европы, реформа высшего образования подчиняется политической, экономической и социальной интеграции, проходящей в ЕС. Соответственно, реформа образования рассматривается, с одной стороны, как процесс внутреннего объединения стран ЕС, а, с другой – как средство укрепления положения Европы в мире, усиления ее конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг и научной продукции.

В центр реформы образования ставится вопрос об усилении мобильности преподавателей и студентов, для чего предполагается упростить и унифицировать систему профессиональных квалификаций и унифицировать оценку знаний студентов, в связи с чем упоминается система ECTS (европейская кредитная трансферная система). *Образование нацеливается не столько на решение задач развития науки, просвещения, воспитания, сколько на решение проблем трудоустройства, создания профессиональной карьеры.*

В этом контексте профессиональная квалификация рассматривается не как способ развития личности, а как конкурентное преимущество одних людей перед другими. Предлагалось ввести двухступенчатую систему высшего образования – бакалавр и магистр, где первая ступень дает начальное высшее профессиональное образование, а вторая - полное высшее профессиональное образование. Не

Образование как планетное явление

проговариваемый, но подразумеваемый смысл двухступенчатой системы таков: поскольку в магистратуре сможет учиться лишь незначительная часть бакалавров, то этим достигается и сокращение сроков обучения в университете и экономия государственных затрат на финансирование высшего образования.

По существу эти же идеи были изложены в Болонской (1999) декларации «Зона европейского высшего образования», которая была подписана более широким составом министров 29 европейских стран. В этом документе было уточнено, что первый цикл обучения, после которого присваивается степень бакалавра, должен быть продолжительностью не менее 3-х лет и быть востребованным на рынке труда, а второй цикл вести к получению степени магистра и/или степени доктора. Также было уточнено, что часть образовательных кредитов ECTS, необходимых для получения диплома о высшем образовании, может быть получена *вне высших учебных заведений*. Тем самым высшее образование и *удешевлялось (для государств) в финансовом смысле и девальвировалось в ценностном*. Ведь одно дело прослушать какой-либо курс в университете и сдать его ведущему специалисту в этой области, и другое – изучать этот курс в каком-нибудь среднем специальном заведении и сдать его столь же среднему преподавателю.

Болонская декларация поддержала идею Сорбонской декларации о том, что реформа высшего образования должна стать инструментом повышения конкурентоспособности Европы на мировом рынке образовательных услуг. В отличие от классической концепции университета, которая рассматривает образование *не как товар, а как общественное благо, которое принадлежит и служит всему обществу*, Болонский процесс рассматривает образование как *услугу, которая имеет на рынке свою цену*, а потому образование нужно оценивать с помощью экономических

Образование как планетное явление

категорий – конкуренция, спрос и предложение, издержки и прибыль, соотношение цены и качества.

Такая коммерциализация образования вызвала решительный протест со стороны студенчества. Накануне очередной встречи министров образования стран-участниц Болонского процесса в конце марта 2001 г. ESIB (Европейское студенческое информационное бюро – Европейская ассоциация национальных студенческих союзов) провела в Гетеборге семинар, в котором приняли участие представители европейских национальных студенческих организаций. На семинаре студенты выразили свое отношение Болонскому процессу.

Европейское студенчество заявило, что оно хотело бы участвовать в выработке решений, касающихся реформы высшего образования. Студенты отметили недостаточное развитие социального измерения Болонского процесса. В частности, они подчеркнули, что мобильность студентов должна поддерживаться предоставлением грантов для учебы в зарубежных вузах, а также другими мерами государства. Что касается коммерциализации образования, то по этому поводу студенты высказались более чем недвусмысленно: «ESIB твердо поддерживает идею высшего образования как общественного блага, поскольку высшее образование должно служить потребностям всего общества в целом. (ESIB strongly supports the idea of Higher education as a public good because higher education must aim to meet the needs of society as a whole)». Исходя из этого тезиса студенты подчеркнули: «Студенты не просто клиенты. (Students are not just clients) . Образование не товар (Education is not a product) и (and) . Институты высшего образования не супермаркеты (A higher education institution is not a supermarket)».

Заявление студенчества не осталось незамеченным европейскими министрами образования. В коммюнике Пражской встречи министров образования (19 мая 2001) и коммюнике

Образование как планетное явление

Берлинской конференции министров (19 сентября 2003) содержатся ритуальные упоминания о том, что «высшее образование должно рассматривать как общественное благо» и что «высшее образование – общественное благо и ответственность». Но больше это понятие – «общественное благо» - применительно к высшему образованию не встречается в итоговых материалах ни Бергенского коммюнике (19-20 мая 2005), ни в Лёвенском коммюнике (28-29 апреля 2009), ни в «Декларации о Европейском пространстве высшего образования» (Будапешт-Вена 12 марта 2010).

Ни упоминание о том, что «высшее образование – это общественное благо», ни замалчивание этого тезиса, не меняло фактически проводящегося в рамках Болонского процесса курса на коммерциализацию университетов. Такая политика в сфере образования в 2009 г. накануне и во время Лёвенской встречи министров образования вызвала массовые протесты студентов во многих европейских странах. Наиболее полную информацию об этих акциях протеста можно найти в Интернете, пресса и телевидение об этом давали лишь отрывочные сведения. Между тем масштаб акций протеста впечатляет [79].

Принудить университеты заняться продажей своих «услуг» - значит заставить их заниматься несвойственной этим социальным институтам деятельностью, которая исказит их природу. Чтобы понять, в чем заключается эта деформация высшего образования, обратимся к опыту более «продвинутых» в этом отношении американских университетов, в погоню за которыми устремились европейские министры, иницируя и направляя Болонский процесс. Сошлемся на статью «Плюсы и минусы коммерциализации» Дерекы Бока, бывшего на протяжении 20 лет (1971-1991) президентом крупнейшего в США Гарвардского университета.

Мы не будем перечислять приводимые Боксом плюсы коммерциализации, о них можно прочесть в вышеуказанной статье

Образование как планетное явление

[80]. Приведем минусы коммерциализации, которые называет Д. Бок:

- назначение на должности профессоров и продвижение по службе не в соответствии с научными и педагогическими способностями кандидатов, а в соответствии с умением привлечь значительные корпоративные инвестиции или в связи с участием в коммерческом проекте, не имеющим научной ценности, но сулящим прибыли;

- выставление отметок «нужным» студентам, например, спортсменам, которые приносят университету хорошие доходы;

- подгонка учебных программ под вкусы своей клиентуры, которую стремятся сохранить любой ценой, в том числе путем снижения качества образования;

- проведение научных исследований в интересах частных заказчиков приводит к засекречиванию их результатов под предлогом соблюдения коммерческой тайны, к искажению их результатов в интересах заказчика, к замедлению научного прогресса, т.к. результатами исследований не спешат поделиться с коллегами, к научному мелкотемью, поскольку фундаментальные исследования частные корпорации обычно не финансируют;

- погоня за коммерческой выгодой отвлекает преподавателей от научно-педагогической деятельности, профессора начинают меньше заниматься научными исследованиями и уделять внимания студентам;

- коммерциализация вносит в академическое сообщество нездоровые элементы: профессора эксплуатируют своих аспирантов, не желают сотрудничать со своими коллегами;

- погоня университетов за прибылью подрывает их репутацию в обществе как института воспитания молодежи и источника объективного экспертного знания.

Мы полагаем, что никакие «плюсы» коммерциализации не могут перевесить такие «минусы», поскольку они ведут к полной

Образование как планетное явление

деградации университета. Нам могут возразить, что в материалах Болонского процесса можно встретить и признание необходимости государственного финансирования высшего образования. Действительно, такое признание имеется. Вот, например, цитата из Бергенского коммюнике (2005): «Поскольку мы все ближе подходим к 2010 году, мы ручаемся, что высшие учебные заведения, пользуясь необходимой автономией, осуществят согласованные реформы, а мы понимаем потребность в финансировании институтов, обеспечивающем их жизнеспособность». Звучит чрезвычайно обнадеживающе: вузы «осуществят реформы», а министры всего лишь «понимают потребность в финансировании», но финансировать реформы не спешат.

Следующий приступ понимания необходимости государственного финансирования случился спустя 4 года с европейскими министрами образования после критики хода Болонского процесса со стороны студенчества и Европейской ассоциации университетов. И отразился в двух фразах Лёвенского коммюнике (2009). Первая фраза: «Мы признаем ключевую роль высшего образования для успешного решения стоящих перед нами проблем и для дальнейшего социально-культурного развития наших обществ. Поэтому мы считаем, что государственные инвестиции в высшее образование имеют первостепенное значение». Вторая фраза звучит не менее «конкретно» и «многообещающе»: «Следуя принципу государственной ответственности, мы подтверждаем, что основным приоритетом остается государственное финансирование, позволяющее обеспечить справедливый доступ к высшему образованию и дальнейшее устойчивое развитие независимых высших учебных заведений. Больше внимания должно быть уделено поиску новых и диверсифицированных источников и методов финансирования».

Образование как планетное явление

Наконец, последняя «Декларация о Европейском пространстве высшего образования», принятая в марте 2010 г. после шквала критики и забастовок студентов против Болонского процесса, содержит что-то похожее на обещание: «Мы берем на себя обязательства, несмотря на эти трудные экономические времена, обеспечить вузам необходимые ресурсы в рамках установленных структур и при контроле органов государственной власти». Однако размер этих обязательств и сроки их исполнения министры предусмотрительно не указывают.

Мы пока не знаем когда, в каком объёме, и из каких источников планируется финансировать деятельность европейского университета в свете тех новых задач, которые ставят перед ним болонские реформаторы. Но совершенно ясно, что они приступили к масштабному проекту реформирования европейской системы образования, не понимая социальной природы *образования как общего блага* и рассматривая университет как рыночный институт, предоставляющий «услуги образования», в этом смысле уравнивая его с другими поставщиками услуг на рынок – например, парикмахерской, прачечной или сапожной мастерской. Только по ходу реформ и под влиянием критики общественности министры образования стали вносить коррективы (пока лишь вербальные) в свои представления о том, *что* они собрались реформировать.

Изменение понимания природы и назначения университета потребует внести изменения в средства его реформирования. А они пока в Болонском процессе разрабатывались, исходя из представления об университете как поставщике «образовательных услуг», оцениваемых категориями рыночной экономики. Возьмем для примера ступенчатую систему высшего образования.

Выше мы отмечали, что введение степеней бакалавра и магистра в Болонской системе диктовалось соображениями

Образование как планетное явление

удешевления системы высшего образования и подгонки ее под требования рынка труда. Бесспорно, выпускники университета должны находить применение своим знаниям и навыкам в обществе. Вопрос заключается в том, как и за счет чего следует этого добиваться.

Введение степени бакалавра как первой университетской степени в Болонском процессе мотивировалась тем, что бакалавр более приспособлен к изменениям рынка труда, поскольку срок его обучения приближен к темпам изменения профессиональных квалификаций на рынке труда. Продолжительность обучения в бакалавриате может составить 3-4 года, в ходе которых студент должен набрать не менее 180 кредитов за прослушанные курсы, а обучение в магистратуре может составлять 1-2 года. По окончании магистратуры у студента должно быть не менее 240 кредитов за прослушанные курсы (из расчета 30 кредитов за семестр обучения и 60 – за год).

Знания европейского бакалавра при таком подходе не имеют традиционной для университетского образования глубины, они утилитарно-прагматически ориентированы на предстоящую практическую деятельность. Отведенный на обучение бакалавра лимит учебного времени (особенно если обучение 3-х годичное) не предоставляет возможности дать ему основы фундаментальных знаний, развернуть на их базе изучение научной технологии практической деятельности и приобрести практические навыки ее осуществления. Бакалавра сразу ведут к освоению навыков предстоящей практической деятельности, попутно немного знакомя с ее системной организацией и технологией, а также с некоторыми фрагментами фундаментального знания. Даже адепты бакалавриата чувствуют его ущербность в качестве высшего образования и потому подчеркивают, что бакалавр может поступить в магистратуру, которая дает законченное высшее образование.

Образование как планетное явление

Неполноценность ступени бакалавра подтверждается и тем, что он не имеет права поступать в докторантуру.

К числу аргументов в пользу бакалавриата относятся такие:

- возможность быстрее закончить образование и приступить к практической деятельности;

- возможность после завершения первого этапа высшего образования внести коррективы в свой выбор профессии и продолжить обучение в магистратуре по другой специальности;

- необходимость сокращения сроков учебы в высшем учебном заведении в связи с быстрым старением научных знаний.

По поводу этих аргументов можно заметить следующее:

- кто слишком торопится приступить к практической деятельности, может сразу приступить к ней, минуя университет;

- классическая организация университетского образования всегда предполагала право перехода студента с одного факультета на другой, в случае если он хотел сменить специальность;

- и лишь последний аргумент заслуживает более широкого обсуждения.

Один из российских сторонников Болонского процесса таким образом обосновывает необходимость ступенчатой системы высшего образования: «Многоступенчатая система образования лучше всего отвечает потребностям *управления информационными потоками в обучении*. Система генерации и передачи знаний за последние десятилетия усложнилась, а объем существующих знаний и информации многократно возрос. Сегодня нельзя даже за 5 или 6 лет подготовить человека к профессиональной деятельности на всю жизнь. Подсчитано, что ежегодно обновляется 5% теоретических и 20% профессиональных знаний. Принятая в США единица измерения устаревания знаний специалиста так называемый период полураспада компетентности (период снижения компетентности на 50% в результате появления новой информации) показывает, что по многим профессиям этот порог

Образование как планетное явление

наступает менее чем через пять лет, т.е. применительно к нашей системе раньше, чем заканчивается обучение» [81, с.117].

Верно, что никакая система образования не может подготовить человека «к профессиональной деятельности на всю жизнь», особенно если предполагать, что профессиональная деятельность не включает самообучение, совершенствование и развитие своих знаний. Что же служит основой для самообразования и саморазвития – фундаментальное знание, которое устаревает в 4 раза медленнее прикладного, профессионального знания, или это последнее? Ответ, казалось бы, очевиден: в системе высшего образования, и особенно на ее первой, базовой ступени – бакалавриате, необходимо давать добротное фундаментальное образование, которое послужит основой для последующей специализации и, в случае необходимости, ее смены за счет самообразования, курсов повышения квалификации, последипломного образования, дистанционного образования и других форм образования.

Если же первая ступень будет ориентирована на преимущественное получение прикладного, профессионального знания с прицелом на быстрое трудоустройство бакалавра, то тогда ставится под сомнение накопительный смысл системы зачетных баллов ECTS (European Credit Transfer Systeme – в разных источниках переводится как «Европейская кредитно-трансферная и аккумулирующая система», «Европейская кредитная трансферная система» или «Европейская система взаимозачета кредитов»). Эта система предполагает присвоение каждому учебному курсу кредитного рейтинга, измеряемого количеством часов, отводимых на его изучение. Министерство образования Украины, например, исходит из того, что учебному курсу по той или иной дисциплине, рассчитанному на 36 часов изучения, должен быть присвоен кредитный рейтинг, равный 1. Согласно системе взаимозачета кредитов, если студент в одном учебном заведении изучил какую-

Образование как планетное явление

то дисциплину с соответствующим рейтингом, то в другом учебном заведении эта дисциплина может быть ему перезачтена, если в программу обучения этого учебного заведения она включена с таким же рейтингом. При этом качество преподавания этой дисциплины, научно-педагогический уровень преподавателей ее читающих, информационная и материально-техническая оснащенность учебного процесса в разных учебных заведениях отходит на второй план. Образно выражаясь, эта система допускает, что курс, прослушанный в ПТУ, может быть зачтен в МГУ.

Другая сторона кредитно-трансферной системы заключается в том, образовательные кредиты накапливаются и при достижении суммы в 180 кредитов студент может претендовать на получение диплома бакалавра, а при достижении суммы в 240 кредитов – диплома магистра. При этом эти кредиты могут быть получены не только в разных учебных заведениях (с разным уровнем преподавания), но и на протяжении достаточно продолжительного времени. При этом возникает вопрос, ответа на который мы не находим в документах Болонского процесса: имеет ли смысл накапливать зачетные кредиты по дисциплинам, содержание которых безнадежно устарело и не имеет практического применения, а связанные с ним практические навыки уже не нужны? А именно таким образом дело обстоит с практически ориентированными курсами, которые читают на ступени бакалавриата.

Болонская система предусматривает различные меры против снижения качества образования: здесь и установление национальных и европейских рамок квалификации, и процедуры сертификации, аккредитации и лицензирования вузов, и соглашения о взаимном признании учебных программ между вузами, внутреннее и внешнее оценивание качества образования. Но логика рынка, конкуренция между вузами за студентов будет

Образование как планетное явление

толкать систему образования в том направлении, о котором пишет Дерек Бок. И какой будет равнодействующая этих сил никто не может сказать с определенностью.

Вхождение Украины в Болонский процесс сопряжено с целым рядом рисков для отечественной системы высшего образования, которые руководство МОН Украины никогда не обсуждало с научно-педагогической общественностью. Впрочем, и весь Болонский процесс у нас идет исключительно в директивном ключе. А между тем в пространстве Интернета уже звучат голоса и студентов, и преподавателей, обеспокоенных последствиями нашей «болонизации».

Вызывает, по меньшей мере, сомнение оправданность введение кредитно-трансферной системы и двухступенной (бакалавр – магистр) системы высшего образования. Стоило ли ради этих сомнительных нововведений рушить нашу пятилетнюю систему образования? Но есть и другие проблемы, связанные с вхождением в европейское пространство высшего образования. Назовем некоторые из них.

1. Научно-исследовательский потенциал. Вхождение нашей системы образования в европейское образовательное пространство не означает, что наша академическая система получит сколько-нибудь значительный приток инвестиций в сферу научных исследований. Совместные исследовательские проекты возможны, но они базируются на наличном национальном исследовательском заделе, масштабы которого достаточно скромны. Все последние годы лабораторная база, информационная система высшей школы находились на голодном пайке, не получая достаточного бюджетного финансирования.

Если государство в ближайшие годы не найдет средств для исправления этого положения, то значительные сегменты

Образование как планетное явление

вузовской науки просто отомрут. Но в конкурентном европейском пространстве образования преимущества будут иметь те вузы, в которых есть сильные научные школы, активно ведутся научные исследования. Только такие вузы могут рассчитывать и на привлечение зарубежных студентов, и на включение в европейские исследовательские проекты. Пока в этом направлении наше государство не сделало ни одного шага. А исходные конкурентные позиции украинских вузов – ни один из которых не входит в 100 лучших мировых университетов! – очень слабы.

2. Кадровый потенциал и учебная нагрузка преподавателей. Структура штатной нагрузки преподавателя украинского вуза, в которой по грубым оценкам от 60 до 70% занимает аудиторная нагрузка, явно не оставляет ему достаточно времени для занятий наукой. То же самое можно сказать и о методической работе преподавателя.

Вхождение в европейское образовательное пространство сопряжено для нас с перестройкой методики преподавания в высшей школе. Современная европейская система образования переходит от системы, центрированной на преподавании к системе, центрированной на обучении, или к системе, центрированной на студенте. Это означает, что принципиально изменяется роль и место преподавателя в учебном процессе и сама его организация. В этой системе преподаватель выступает в роли систематизатора знаний, дающего студенту ключевые понятия науки, руководителя, консультанта и куратора работы студента, качество знаний которого он оценивает. На преподавателя ложится большой объем методической работы по разработке новых курсов, их методическому и информационному сопровождению, разработке стандартов качества знаний и умений студента и их контролю. В нынешней структуре штатной нагрузки нашего преподавателя эта методическая работа в значительной своей части не предусмотрена.

Образование как планетное явление

Следовательно, прежде чем входить в европейское образовательное пространство национальная система образования нуждается в основательной реформе структуры штатной нагрузки преподавателя, с выделением в ней достаточного ресурса времени для занятий наукой и методической работой. Соответственно нуждается в кардинальном улучшении материально-техническое, финансовое и информационное обеспечение научно-исследовательской и методической работы преподавателей высшей школы. Их необходимо вывести на уровень, сопоставимый с условиями труда наших европейских коллег.

3. Мобильность. В документах Болонского процесса речь идет о трудовой и академической мобильности. Трудовая мобильность – возможность выпускникам университетов находить себе работу на европейском рынке труда – вещь на первый взгляд привлекательная, но на самом деле достаточно коварная. Она представляет собой попытку переложить ответственность с государства и бизнеса за создание рабочих мест на плечи самой рабочей силы, которая должна метаться по Европе и миру в поисках работы. Применительно к Украине трудовая мобильность означает, что выпускники наших вузов будут уезжать в Европу, поскольку там оплата и условия труда лучше, чем дома. Возникают вопросы: настолько ли мы богаты, чтобы бесплатно готовить для Европы высококвалифицированные кадры, и готов ли наш налогоплательщик оплачивать такую благотворительность украинских университетов?

Академическая мобильность предполагает, что студент в ходе обучения должен пройти обучение за рубежом (Лёвенское коммюнике ставит задачу, чтобы к 2020 году 20% студентов прошли через такое обучение). Наш пока еще небольшой опыт показывает, что для украинских студентов обучение за рубежом часто становится прологом к зарубежной работе. Академическая

Образование как планетное явление

мобильность преподавателей и докторантов даст такой же результат.

Означает ли это, что мы должны установить «железный занавес» между Украиной и Европой? Конечно, нет. Но мы не должны бездумно распахивать двери. Следует улучшать условия труда в Украине, чтобы не обескровить свою экономику и систему образования. Мы вправе требовать от европейского работодателя уплаты украинским вузам компенсации за украинского специалиста, учившегося на бюджетные средства, которого он берет к себе на работу.

Очевидно, что это далеко не полный перечень рисков и вызовов Болонского процесса, с которыми сталкивается наша система высшего образования. Главная же опасность исходит от нашего собственного бездумного и слепого копирования европейских новаций, от неумения и нежелания следовать нашим национальным интересам, традициям и опыту.

Глава 3. ПЕРСПЕКТИВЫ НООСФЕРНОЙ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ

3.1. Ноосферный вектор в инженерно-техническом образовании

Вполне естественно, что реализация задачи формирования адекватного ноосферным принципам мировоззрения предполагает и изменение стратегий системы образования. Убеждены в том, что вся система образования – от начального (!) этапа до высшего профессионального должна закладывать основы и формировать понимание мира как единого системного органического целого у любого живущего и действующего на планете Земля!

В этом плане оформление ноосферной среды обитания, ее интенсивное угрожающее воздействие на все стороны жизни человечества и биосферу ставит перед работниками высшей школы пока еще слабо рефлекслируемую задачу *переосмысления* стратегических ориентаций инженерно-технического образования.

Подчеркиваем, что образовательная стратегия и система специализированной инженерно-технической подготовки XX столетия была направлена в первую очередь на выявление и обучение инструментально-операциональным технологическим навыкам, пытаясь давать ответ и обучать тому, как надо рассчитывать, конструировать, строить, использовать и т.д. Именно инженерная деятельность XX столетия, осуществляемая в створе отвлеченно-функциональной прагматической технократической инструментально-операциональной оптимальности и значимости, в первую очередь несет ответственность за бионесовместимый, жизне- смыслоразрушающий характер техники и технологий, грозящих биосферной и даже более – планетарной катастрофой.

XXI век вынужден изменить эту стратегию. Она с необходимостью должна быть переориентирована с вопроса «как?» на вопрос «зачем?». Как это осуществить?

Образование как планетное явление

Один из творцов инженерного проектирования и образования, проф. А.Ридлер, обращая внимание на вставшую проблему узкой подготовки и специализации инженеров, писал: «Задача высшей технической школы заключается не в том, чтобы готовить только химиков, электриков, машиностроителей и т.д., то есть таких специалистов, которые никогда бы не покидали своей тесно ограниченной области, но чтобы давать инженеру всесторонне образование, предоставляя ему возможность проникать и в соседние области. В качестве руководителей хозяйственного труда, связанного с социальными и государственными установлениями, инженеры нуждаются сверх специальных познаний еще и в глубоком объеме образования» [1, с.171-172].

Сегодня представляется, что без пресловутой гуманитаризации (следствием которой является и гуманизация) всей системы образования этого не достичь. Без расширения гуманитарной составляющей в системе образования переориентацию стратегии специализированной профессиональной подготовки осуществить нельзя. Ибо без гуманитарной рефлексии последствий своей деятельности и гуманистических, человекоизмерительных оценок всех своих решений и действий, причем, встроенных органически во *внутренние* мыслительные структуры инженера, мы не получим желаемой специализированной профессиональной ориентации. А без замены абиологически ориентированных технологий на гуманитарно-смысложизненную и биокосмическую ориентацию осуществление контроля над ходом дальнейшего развития становится нереальным, и предотвратить катастрофу планетарного масштаба человечеству не удастся. А если учесть, что времени на такую переориентацию инженерной деятельности отпущено слишком (мизерно!) мало (пока процесс не стал необратимым), то значимость гуманитарной составляющей в инженерной подготовке возрастает многократно.

Образование как планетное явление

Чрезмерно важно как можно *скорее* сделать достоянием массового сознания, - а инженерного в первую очередь – парадигму о принципиальной *невозможности* преодолеть биосферную катастрофу, решить экологический кризис чисто техническими средствами, что для решения этих задач нужно перестроить само общество и, *первоочередно, мировоззрение*.

Присоединимся к словам Н.Н.Моисеева: «...техническое могущество ввергло общество в экологический кризис, но и преодоление его невозможно без дальнейшего развития технической и технологической базы существования общества. Но все-таки главные усилия должны быть сосредоточены в гуманитарной сфере: как жить дальше, как перестроить общество, изменить палитру потребностей, определить максимально допустимые нагрузки на биосферу и согласовать с ними жизнедеятельность человека? Они будут главными проблемами и науки и образования, и конкретной житейской (т.е. экологической) практики.

Остается только очень сожалеть, что за последние десятилетия гуманитаризация в нашем образовании из-за очень поверхностной рефлексии ее сути, была встречена, если не в штыки, то с большим скепсисом, именно в среде инженерно-технической интеллигенции. К тому же она была очень сильно дискредитирована теми, кто ответственен за внедрение ее в образовательную систему, сводя ее к поиску и спорам за дополнительные часы по социогуманитарным дисциплинам, по всей вертикали образования: от начального школьного, до инженерно-технического университетского.

Это привело и к дискредитации статуса университетского образования, когда сплошь и рядом повсеместно технические институты в одночасье, сменив вывеску, обратились в университеты, совершенно не соответствуя широкому теоретико-концептуальному и гуманитарно-ориентированному университетскому образованию.

Образование как планетное явление

И, подавая снова и снова свой голос в защиту гуманитаризации инженерного образования, подчеркнем необходимость в ее более глубокой рефлексии. Ее предназначение *не в дополнительности* гуманитарного знания к специализированному инженерно-техническому, а в мировоззренческо-стратегической переориентации инженерного мышления и действия, о которой мы говорили выше. Она становится средством формирования концепции такого *целостно-масштабного* миропонимания, в котором новейшие естественно-физические, технико-технологические, информационные и духовные представления не просто дополняют друг друга, а соединяясь в единое целостное мировоззрение, порождают принципиально *новый тип рациональности*. Стержнем его становится не инструментально-операциональная оптимальность и эффективность, а *человекомерность* как критерий ответа на вопрос «Зачем?», как смысложизненная основа рациональности. И в этом плане гуманитаризация является и условием, и базой, и фактом реализации более чем полвека провозглашаемой идеи о единстве естественно-научного, научно-технического и социогуманитарного знания. И даже более. *Гуманитаризация*, понимаемая нами как стержневая, *сквозная человекомерность* любого знания и действия, становится, по нашему мнению, основой соединения в единое целостное естественно-научное, инженерно-техническое, социально-научное и гуманитарное образование, во всяком случае, основой реального снятия их противопоставления. Вполне возможно, что за таким образованием будущее.

Но уже сейчас можно говорить о точках роста системы образования нового типа. На уровне теории российским философом В.М.Розиным высказана гипотеза о том, что традиционная идея инженерии себя полностью исчерпала, а взамен ей необходимо обосновать и институционализировать идею новой инженерии. Последняя предполагает «умение работать с разными природами

Образование как планетное явление

(первой и второй, природой и культурой), это внимательное выслушивание себя и культуры». В свою очередь, «выслушать – это значит понять, с какой техникой мы согласны, на какое ограничение своей свободы пойдём ради развития техники и технической цивилизации, какие ценности технического развития нам органичны, а какие несовместимы с нашим пониманием человека и его достоинства, с нашим пониманием культуры, истории и будущего» [2, с. 246].

Но, наряду с этим, наиболее важным моментом в идее новой инженерии является принцип самосовершенствования человека. Вокруг этого принципа должны быть выстроены ныне обособившиеся виды практики; конструироваться осмысленный выбор и вырабатываться разумные ограничения; изучаться не только объективный ход научно-технического прогресса, но и осуществляться выслушивание и конституирование основных сил и условий этого самого прогресса [2, с.247].

По сути дела, речь идет о диалоге собственно человеческой природы с другими природами на имманентной человеку, как главному фактору глобальной эволюции, основе.

В прикладном ракурсе проблема трансформации инженерно-технического образования выглядит следующим образом. Американские технические университеты, например, Массачусетский технологический институт и Политехнический институт Нью-Йорка, а также элитарные университеты как Стенфордский и Калифорнийский культивируют гуманитарно-образовательные проекты для инженеров. В частности, проект «Гуманитарные науки в XXI веке» включает в себя блоки гуманистической идеологии, целостного и критического мышления, общих закономерностей развития техносферы. А проект «Культуры, идеи и ценности» обеспечивает общее понимание социально-исторических проблем и нацеливает на диалог как средство консолидации американских элит.

Своеобразным отражением наметившийся трансформации может служить социологический опрос, проведенный Лабораторией МЭИ осенью 2002 года среди студентов Московских технических вузов. Любопытно, что около 70 % опрошенных полагают, что кроме чисто профессиональных знаний и знания экономики, необходимо обладать вполне определенной эрудицией в области культуры, истории и политики, также системно понимать процессы, происходящие в обществе [3, с.256-265, 269-270].

Таким образом, мы можем выразить уверенный оптимизм, связанный с коррекцией ныне существующего инженерного образования и переориентацией его на ноосферно-гуманистический идеал.

3.2. Экологическое образование: формальная правота деклараций и нищета практических шагов

Со времени принятия «Повестки дня на XXI столетие» в Рио-де-Жанейро (1992) прошло почти двадцать лет. Срок немалый, если учесть, что принципы той Декларации не просто формализовали программу перехода к устойчивому развитию, но и связали дотопле разрозненные экономическую, социальную и экологическую сферы бытия. В русле этих принципов стали формироваться новые взгляды на хозяйственную деятельность, которая бы учитывала измерения экологической безопасности и социальной справедливости. Но дальше теоретических изысков, затянувшихся дискуссий и отдельных государственных инициатив дело не пошло, о чем, в частности, говорят неудачные с точки зрения глобальных экологических приоритетов мероприятия типа Киотского протокола (1997), Саммита Земли в Йоханнесбурге (2000), экологического Саммита ООН в Копенгагене (2009) и др.

Эти неудачи могут быть объяснены отсутствием единой системы экологического образования и воспитания, которая имеет

Образование как планетное явление

солидную научную базу в лице академика В.И.Вернадского (концепция биосферы и идея ноосферы) или Дж.Лавлока (концепция «Геи»). Вместе с тем, в той же западной науке существуют ряд глобальных моделей образования (Д.Боткин, У.Книпп, В.Стейнли, Р.Хенви), которые в той или иной степени артикулируют задачи, формы и методы экологического образования. Скажем, американский философ Р.Хенви, уже в 70-е годы высказал предположение о том, что достижение глобальной перспективы возможно с учетом: а) непредвзятого взгляда на мир; б) изучения состояния планеты; 3) кросскультурной грамотности; 4) адекватного понимания мировых процессов; 5) осознанной возможности выбора. Эта модель сейчас востребована некоторыми образовательными учреждениями, в том числе российскими [4, с.182-184].

Тем не менее, в плане создания образовательного оптимума в области экологического образования и воспитания, остается нерешенной одна фундаментальная задача. Речь идет о создании *новой философии природы* (Н.Н.Моисеев, Э.У. фон Вайцзеккер, В.Хёсле), которая преодолевала бы заблуждения естествознания и метафизики Нового времени: «Чем выше субъектность, тем сильнее противопоставляет она себя окружающей природе» [5, с.82]. Иначе говоря, современное экосознание должно подчиняться двум требованиям: во-первых, отказаться от феномена природы как только человеческого конструкта; во-вторых, преодолеть резкое противопоставление субъекта и объекта познания-и-деятельности. Отсюда следует, что ему нужно учитывать внутреннюю целесообразность органических биоценозов, а не только внешнюю целесообразность техноценозов.

Между прочим, у В.И.Вернадского они встроены в единый планетарный вектор эволюции, связаны единой логикой структурной организации и динамизма. Но, к сожалению, эта философия природы (как основа экосознания) не стала

Образование как планетное явление

доминирующей тенденцией в современных мировых процессах. Отсюда заинтересованность в прояснении «механизмов» возведения сознания на экостратегический уровень.

Переходя к конкретизации положения дел в современной миросистеме, сразу же подчеркну факт игнорирования сложности той ситуации, в которую завела человечество западная цивилизация. Точнее, её политические, социально-экономические и антропологические теории и практики. Последние, как ни странно, замкнуты на культивирование индивидуализма и гедонизма «западоидом» (А.А.Зиновьев), планетаризацию принципа *laissez-faire*, т.е. расширение капиталистического «желающего производства» (Ж.Делез, Ф.Гваттари) до масштабов планеты, полную безответственность за экоцид, осуществляемой современной техникой и технологиями. Именно этот комплекс факторов привел к режиму пребывания глобальной системы в *запредельном режиме*.

Это обстоятельство сейчас признают корифеи Римского клуба – группа Д.Медоуза, в частности, свой просчет при построении количественной модели «World 3» (1972), где лишь косвенно были учтены фактор технического прогресса и рыночной экономики [6, с. 226-227]. Сейчас же американские авторы наивно полагают, что между технологией и экономикой налажено эффективное взаимодействие. Они верят в «чудодейственную» силу технологий и рынка: «рынок должен дать сигнал о том, что возникла проблема, направить средства на её решение», а «технология необходима для того, чтобы найти конкретные технические решения и воплотить выбранный вариант в жизнь» [6, с. 230]. Рынок же по определению не обладает такими функциями или обладает ими в минимальном виде. В конце концов, их постулаты противоречат как определению самой экономики, как науки о системах деятельности в условиях ограниченных ресурсов, так и закону спроса и предложения. Кроме того, согласно «закону глобоэкономики», рост уровня

Образование как планетное явление

самоорганизации возможен при осуществлении обмена, происходящего в условиях «тройственного состояния»: соотношения спроса и предложений на ресурсы каждый раз меняются и определяются каждый раз новым возрастающим динамическим неравновесным уровнем самоорганизации окружающих сред» [7, с.90].

То же можно сказать о технологиях, которые в своей функциональности всегда двойственны, поскольку несут в себе энтропийные и негэнтропийные флуктуации. Согласно Дж.Нейсбиту, американское общество как презентант прорыва в новое, информационно-коммуникативное измерение исторического бытия, тем не менее, превратилось в «Зону, Отравленную Технологией» [8, с.127– 172]. Характерные онтологические черты этой зоны таковы: 1) мы предпочитаем быстрые решения во всех областях – от религии до здорового питания; 2) мы испытываем страх перед технологией и преклоняемся перед ней; 3) мы перестали различать реальность и фантазию; 4) мы принимаем насилие (в т.ч. электронное) как норму жизни; 5) мы любим технологию, как дети любят игрушки; 6) наша жизнь стала отстраненной и рассеянной [9, с.10–11]. Речь, как видим, идёт о непредсказуемых последствиях информационно-технологического бума, который в виде high tech представляет собой неотъемлемую часть современной культуры, трансформирующейся в «тектуру» (В.А.Кутырев).

И как система, экономика-и-технология едва ли способны справиться с проблемой войны, экономического неравенства, терроризма, диалога культур и цивилизаций, здравоохранения, образования, сельского хозяйства, альтернативных ресурсов, сохранения флоры и фауны. Не говоря о численности населения, которая является величиной, которая даже не грезилась Т.Р.Мальтусу в страшных снах (по данным американских аналитиков сейчас в мире проживает 6,8 млрд. человек, а в 2025

землян будет 8 млрд. [10, p.19]). Проще говоря, у нынешнего человечества больше «дыр» и они ширятся, чем у возможностей глобального капитала, усиленного технологией их «залатать». Поэтому, ресурсная модель мира – модель «World 3», которую долгие годы ученые и практики использовали в качестве нормативной, должна быть пересмотрена.

Замечу, что научная разработка альтернативной ресурсной модели хозяйствования, как тупиковой, началась в России в прошлом веке (академики В.И.Вернадский и Н.В.Тимофеев-Ресовский), а затем была продолжена в других странах, в частности, в Англии (Дж.Лавлок и Л.Маргулис), США (Б.Коммонер и Г.Бейтсон) и той же России (В.Н.Сукачев и В.Г.Горшков). Она известна как *биосферная модель*, несущая в себе принцип устойчивости, равновесности биосферы и социосферы, при том, что последняя продуцировала, развила и использует в контексте биосферного процесса в виде системообразующего элемента – техносферу.

Согласно этой модели, биосфера служит человечеству не только источником ресурсов и приемником отходов его жизнедеятельности, но и фундаментом самой жизни. Попытаемся конкретизировать её фактуру.

Данной модели, конечно же, присуща определенная системная интерпретация происходящего: общие антропогенные возмущения не должны превышать вполне определенный пороговый уровень. Так, в концепции В.Г.Горшкова показано, что биота может сама регулировать и стабилизировать окружающую среду в том случае, если величина потребления человеком первичной биологической продукции не превышает порога в 1% от всей продукции биосферы. Остальная же мощность биоты (99%) при этом выполняет функцию стабилизации окружающей среды. Но величина биопотребления, в расчетах В.Г.Горшкова, соответствует численности населения в 1 млрд. человек [11]. Спрашивается, куда

Образование как планетное явление

девать остальных людей? Расселять в космосе? Или на планете должен блаженствовать только «золотой миллиард», прямо или косвенно уже заявивший о своих правах на эту Землю и на Космос?

Подобные вопросы в итоге делают эту модель ограниченной. Следовательно, нужен поворот к *ноосферной модели*, в которой активатором и оптимизатором всего объема процессов в глобальной системе будет *коллективный разум*. Данную идею в виде глобального проекта, как известно, сформулировал В.И.Вернадский [12], а сейчас развивают и пытаются довести до уровня практических государственных решений такие авторы как В.И.Данилов-Данильян, В.А.Лось, В.А.Коптюг, А.Д.Урсул – в России, А.В.Толстоухов и Н.И.Хилько – в Украине. В концептуальном плане ноосферная модель предполагает выработку механизмов глобальной регуляции, которые обеспечат столь необходимую устойчивость биосферы и цивилизации. Здесь устойчивое развитие – это «системно-сбалансированное социоприродное развитие, не разрушающее окружающую природную среду и обеспечивающее выживание и безопасное существование цивилизации в течении неопределенно долгого времени» [13, с. 250]. Тем не менее, такой мета-уровень деятельности человечества и коллективного разума, как геологической силы, предполагает четкое понимание специфики, границ и логики развертывания биосферы, в которой и осуществляется глобальная драма. Но эту драму берется режиссировать человечество (в 2002 году на Саммите Земли в Йоханнесбурге было принято коллективное решение о начале перехода к устойчивому развитию, разумеется, через локальные и региональные площадки, которые, в конце концов, «замкнутся» на глобальный уровень).

Поэтому имеет смысл обратиться к важнейшим положениям теории биосферы и ноосферы под углом зрения выявления границ, форм и методов глобальной человеческой деятельности.

Образование как планетное явление

Свои научно-мировоззренческие и философско-методологические обобщения академик В.И.Вернадский сформулировал в ряде работ: незавершенной рукописи «Живое вещество» (рубеж 20-х, но опубликованной в 1978 году!), «Очерках геохимии» (1924), «Биосфере» (1926). Кроме того, в 30-е и 40-е годы им были подготовлены и опубликованы статьи, позже составившие сборник «Биогеохимические очерки» (1940). Сюда же нужно отнести его работу «Химическое строение биосферы и её окружения», вышедшую посмертно в 1965 году. Наконец, следует назвать незавершенный и опубликованный значительно позже трактат «Размышления натуралиста: Пространство и время в неживой и живой природе» (1975). Этот устойчивый интерес к биосферному принципу не случаен: русский ученый полагал, что адекватное понимание глобальных эволюционных процессов даст человечеству ключ к самовоспроизводству в контексте самовоспроизводства природы.

Согласно В.И.Вернадскому, вещество биосферы состоит из семи разнообразных, но генетически и структурно взаимосвязанных частей: «живого вещества», биогенного вещества, «косного вещества», биокосного вещества, радиоактивного вещества, рассеянных атомов и вещества космического происхождения. Мозаичность биосферы отражает геохимическое и геофизическое разнообразие лика Земли (горы, равнины, океаны, реки, озера и т.д.). Вместе с тем «живое вещество» неравномерно распределено на территории планеты. Его масса в биосфере оценивается примерно в $2,4 \times 10^{18}$ т., из которых подавляющая часть находится на суше, и лишь 3×10^{17} т. в мировом океане. Однако, основная идея Вернадского, лежащая в основе концепции устойчивого развития, касается организованности биосферы. Последняя есть не что иное, как биохимическая организованность живого вещества, существующая в виде равновесия, «подвижного, все время колеблющегося в историческом и геологическом времени

около точно выражаемого среднего». В свою очередь, смещения и колебания этого среднего (значения) происходят в геологическом, а не историческом времени, т.е. в круговых процессах [14, с.23].

Развивая это представление, академик Н.В.Тимофеев-Ресовский несколько позже показал, что большой биологический круговорот в биосфере имеет: 1) энергетический вход; 2) собственно биологический круговорот биосферы; 3) выход из биологического круговорота в геологию [15, с.55]. Он же предложил программу, которая, во-первых, корректирует КПД растительного мира на энергетическом входе, т.е. повышает производительность Земли в 2 раза (!); во-вторых, более адекватно оценивает биогеоценотические круговороты, в сумме составляющие общий круговорот веществ в биосфере; в-третьих, даёт методику по созданию заслона деградации вещества, выходящего из большого круговорота биосферы¹. Такая программа просто необходима, поскольку «люди без биосферы или с плохо работающей биосферой не смогут вообще существовать на Земле» [15, с.60].

Подобная постановка вопроса, тем не менее, не стала общим достоянием хозяйствующих и политических субъектов, уповающих на рост технологической мощи, капитала и иллюзорного благополучия. Тем более, она не стала мерой адекватной деятельности. В этой связи интересно обратить внимание на идеи американского биолога Б.Коммонера, изучавшего позднее индустриальное общество на примере США и пытавшегося аргументировано доказать, что главная причина кризиса окружающей среды лежит в резкой трансформации характера производства после второй мировой войны.

¹ В последнем случае речь идет о *сапропеле*, т.е. органическом веществе, образуемом вследствие распада одних организмов и их минерализации до неорганических солей. Однако под воздействием техники и технологий, т.е. суммарного загрязнения биосферы, его образование становится проблематичным.

Образование как планетное явление

Долгое время, по мнению Б.Коммонера, вообще не осознавалась «истинная цена деградации» природного окружения. Тем не менее, «экономическая система, основанная на частном обмене, просто не в состоянии постичь того, что главные социальные издержки производства – это деградация окружающей среды» [16, с.99]. Такой радикальный вывод подкреплен следующими соображениями: при разработке новых технологий, к примеру, в США периода 40–70-х вообще не принимались в расчет возможные издержки природы (избыточное тепло, вредные газы, смеси и проч.). Но процесс производства новых технологий, инициируемый частными предпринимателями и корпорациями, бурно развивался, а значит, рос «скрытый долг природе». С другой стороны, потребительский спрос при капитализме также подстегивает увеличение этого долга, причем, намерено игнорируемого огромными массами населения, привыкшими к увеличивающемуся комфорту. Эти обстоятельства, между прочим, не заметили деятели «Римского клуба» – указывает Б.Коммонер, хотя именно население западных стран составляет движущую силу мировой динамики. В таком случае, человечество, и, прежде всего западная его часть во главе с США, стоит перед необходимостью *уплаты долга природе*, который должен быть оплачен «надежной монетой экономической и социальной справедливости» [16, с.95]. Но именно на научную и техническую общественность ложится нелегкая функция информирования общества с целью создания условий свободного выбора из возможных решений социальных проблем, которые, несомненно, являются глобальными.

У самого американского ученого на этот счет есть вполне содержательная (эффективная) рецептура. Он полагает, что здесь своё слово должна сказать *наука экология, как наука о домоводстве в планетарном масштабе*. Она опирается на ряд обобщений, вытекающих из знаний человечества об экосфере. Речь идёт о

Образование как планетное явление

четырёх законах экологии, по-видимому, инвариантных для любого аспекта деятельности – планетарной, региональной, локальной.

Первый гласит: *всё связано со всем*. Проще говоря, этот закон призывает признать колоссальную сеть связей в экосфере: между различными живыми организмами, между популяциями, видами, а также между отдельными организмами и их физико-химическим окружением [17, с.23]. К примеру, действие этого закона можно видеть в цепочке: рыба – органические отбросы – разлагающиеся бактерии – неорганические продукты – водоросли – рыба. Но поведению экосистем свойственна самокомпенсация до определенного порогового уровня её возмущения. Под влиянием возрастающих внешних (антропогенных) перегрузок она может разбалансироваться. Кроме того, Коммонер справедливо полагает, что экологическая сеть подобна усилителю: небольшой сдвиг в одном месте может вызвать отдаленные, значительные и долговременные последствия в будущем.

Второй закон имеет формулу: *всё должно куда-то деваться*. Иначе говоря, в природе не существует такой вещи, как «мусор». Экологические траектории таковы, что экскременты и отбросы одних организмов служат пищей для других. Но одна из главных причин кризиса окружающей среды состоит в том, что «огромные количества веществ извлеченных из земли, преобразованы в новые соединения и рассеяны в окружающей среде без учета того факта, что «всё куда-то девается» [17, с.28].

Третий закон нацеливает на то, что *природа знает лучше*. К сожалению, мировоззрение западного человека и его технологии опираются на пагубную идею «улучшения природы» или её радикального исправления. На самом деле, «любое крупное антропогенное изменение природной системы вредно для неё». Или: «искусственное введение органических веществ, не существующих в природе, а созданных человеком и, тем не менее,

участвующих в живой системе, скорее всего принесет вред» [17, с.29, 30].

Наконец, четвертый закон объединяет в себе три предыдущих закона и имеет ярко выраженную этико-экологическую нагрузку: *ничто не дается даром*. Как в экономике и технической деятельности, так и в экологии всякая вещь чего-то стоит. Отсюда вывод: всё, что было и будет извлечено из глобальной экосистемы (для нужд человечества), должно быть ей возмещено [17, с. 31-32]!

Как видим, в этих законах зафиксировано инвариантное содержание глобального биосферного процесса, но к нему привязывается человеческое сознание и человеческая деятельность. Состояние биосферы здесь выступает показателем интеллектосферы (А.А.Зиновьев), ноосферы (В.И.Вернадский) или культуры (В.В.Налимов)¹.

Преступное непонимание или игнорирование этих законов, в том числе экономической наукой и практикой, и есть тот негэнтропийный фактор, который фиксируют многие современные исследователи. Так, американский психолог и антрополог Г.Бейтсон прямо заявил об *эволюционном тупике западной цивилизации*, взявшей в качестве ориентиров идеи: а) мы против окружающей среды; б) мы против других людей; в) значащая сила – индивидуум; г) мы можем в одностороннем порядке контролировать окружающую среду; д) границы нашей среды обитания могут бесконечно расширяться; е) здравый смысл – в экономическом детерминизме; ж) технология даст нам всё [19, с.458]. Поэтому неслучайно, что рассмотрение сложившейся в мире

¹ По мнению В.В.Налимова, современный экологический кризис – это индикатор надлома человеческой культуры. Его метаформула по преодолению этого кризиса довольно проста: «Мы должны, наконец, осознать, что живем не просто в своем доме и в своей стране, а на Планете – в *космической гостинице*, где нашли приют и другие существа, с которыми мы должны существовать в содружестве и взаимопомощи» [18, с. 197].

Образование как планетное явление

после реализации *проекта модерна* ситуации, сегодня ведется на основании теории «общества риска» У.Бека [20].

Согласно немецкому социологу современные риски невидимы, нелокализуемы (ни по происхождению, ни по последствиям), не предсказуемы, а значит говорить об их предотвращении просто не приходится. Происходящая на наших глазах *глобализация риска* осуществляется из-за стирания границ и легком проникновении риска в сердцевину любого современного государства и общества. Проще говоря, современные риски уравнивают (загрязнение окружающей среды, например, делает нерациональным рационально-взвешенное решение о покупке острова вдали от цивилизации!). Но применительно к политике технологически развитых государств, можно говорить о том, что риски усиливают и без того очевидное неравенство (к примеру, строительство «грязных» производств на территории отсталых держав, захоронение отходов вдали от их непосредственного возникновения и т.д.). Тем не менее, все риски, считает У.Бек, можно сгруппировать в три группы:

1) техно-индустриальные, обусловленные стремлением к обогащению;

2) технико-индустриальные, обусловленные бедностью некоторых государств;

3) риски, связанные с угрозой применения оружия массового поражения, в том числе террористами. При этом понятно, что риски распределены между обществами неравномерно. Но *общность страха* перед глобальной катастрофой должна породить совершенно новую межгосударственную конфигурацию с разработкой и проведением субполитики. Последняя есть не только звено между категориями «политики» и «неполитики», но сфера, которая может сократить пропасть между растущими социальными изменениями и процедурами их легитимации [21, с.141]. Только

Образование как планетное явление

такой шаг, считает немецкий социолог, даст шанс выбраться человечеству из нынешней рискогенной ситуации.

Как видим, различные авторы, при их конкретной специализации приходят к одному и тому же выводу: созрела необходимость в полноценном ноосферном проекте развития человечества, который должен включать в себя общую *ноосферную идеологию*, затем *стратегемы*, имеющие мировоззренческо-практический характер, и конечно *новую этику*. Эти моменты и должны прочно войти в современное экосознание, разумеется, при помощи образовательных и воспитательных мер.

Относительно ноосферной идеологии в своё время вполне определенно высказался академик Н.Н.Моисеев: «в отличие от идеологии коммунистического фаланстера или рыночного либерализма Хайека, *ноосферная идеология* – позволю себе употребить это не очень четкое словосочетание – относясь очень бережливо к активности индивидуума, его творчеству, должна означать определенное русло коллективных усилий человечества. И это русло должно быть научно выраженным» [22, с.98] (выделено мной – Д.М.). При этом он допускал, что «важнейшую роль в формировании ноосферной идеологии должны сыграть религия и образование», в которых содержатся целостный взгляд на мир и участие к нему отношение. Как ни странно, но этот вывод подтверждает ограниченность новоевропейского рационализма, приматом которого является целе-рациональность, и легитимирует – перед лицом глобального экологического вызова – ценностно-рациональную составляющую.

Если говорить о стратегемах современной планетарной деятельности, то имеет смысл остановиться на следующих: а) *организационно-управленческих стратегемах* (определенные приоритеты экологически безопасного развития на глобальном, региональном и локальном уровнях, среди которых особое значение приобретает принцип экологической рентабельности; рост

Образование как планетное явление

экологической компетентности власти и усиление её ответственности за управленческие решения; принятие экологического законодательства); б) *социокультурных стратегемах* (создание эффективной системы образования и воспитания; экологизация науки и техники; стабилизация мирового народонаселения; активизация природоохранных движений); в) *экономико-технологических стратегемах* (согласование экономической и экологической парадигм развития; создание и внедрение экологически поддерживающих технологий) [23]. Конечно, этот перечень стратегем требует дополнения, в том числе, по причине этической нагруженности всей системы действий человечества XXI века.

В случае актуализации этических разработок, в том числе тех, что переориентируют моральные нормы с прежнего антропоцентризма – на био- и космоцентризм, хочу обратить внимание на *новый категорический императив*. Он настаивает на кумулятивном поведении людей в целостном мире, и одновременно очерчивает предмет ответственности - будущее Земли и ее обитателей: «поступай так, чтобы последствия твоей деятельности не были разрушительны для возможности жизни в будущем» [24, с.27–28]. Таким образом, в фокусе внимания оказывается судьба самого бытия.

Итак, проделанные нами попытки осмысления метаболизма (взаимодействия и обмена) двух величин – общества и природы, на примере обобщающих концепций В.И.Вернадского, Н.В.Тимофеева-Ресовского и Б.Коммонера являются предпочтительными. Сформулированные ими законы – *мировоззренческо-методологические принципы глобальной экологии*, имеют свои основания в биосферно-ноосферно-гуманистически ориентированных философии и естествознании. К ним органично присоединяются задачи по инструментализации ноосферной идеологии, стратегемного мышления и действия, плюс

Образование как планетное явление

новый категорический императив. Последние, в своей совокупности, должны составлять фундамент деятельности специалистов различных профилей, и, прежде всего – инженеров и экономистов, профессионально нацеленных на торжество технологий и рынка в глобальной системе. В таком случае, они также являются законами социальными, поскольку замыкают человеческий разум и коллективную деятельность на абсолют природы, а не на самое себя.

И если под экологическим образованием понимать «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития, направленный на формирование общей экологической культуры, экологической ответственности каждого жителя планеты» [25, с.242], то именно эти принципы и законы обязаны выступить условием формирования экологических потребностей и экологических ценностей. Ноосферное отношение к тем и другим, есть залог рождающейся экологической ответственности, «как меры свободы человека в условиях экологической необходимости» и «потребности в экологической деятельности» [25, с.243].

Думается, эти инструменты и позволят перейти от деклараций об экологической ответственности к её эффективной инструментализации. Правда, на этом пути есть помеха в виде глобального капитализма с его неумными аппетитами и связанной с ним религии потребительства. Только ограничив их (а для этого нужна коллективная политическая воля), можно надеяться на изменение ситуации к лучшему. Причем, как в плане акцентуации современного сознания на глобальной экологии, так и включения в структуру деятельности принципа обратной связи, сопрягающего «ответ» природы на антропогенную экспансию.

3.3. Программа нравственного реформирования системы образования в контексте ноосферной культуры

Формирование ноосферы как интегрального феномена природной эволюции и человеческой истории было теоретически осмыслено в рамках ноосферной гипотезы в 20-е годы прошлого столетия. Ноосфера – это коллективный человеческий разум, материализовавшийся в общепланетарном масштабе (в качестве надстройки над биосферой) в предметных формах культуры, в человеческих практиках и исторических событиях, в техносе как «теле цивилизации». В течение XX столетия ноосферная парадигма постоянно расширяла свою идейную базу и обогащалась в свете опыта современной цивилизации. В своем развитии она прошла несколько этапов. Первый этап можно назвать *классическим*. Он охватывал 20-40-е гг. и был связан с основополагающими идеями В.И.Вернадского, П.Тейяра де Шардена и Э.Леруа.

Второй этап – *экологический* – наступил тогда, когда мировое сообщество стало осознавать угрозу тотального загрязнения и разрушения окружающей среды и необходимость выработки принципов, стратегий и технологий рационального природопользования. Третий этап был обусловлен переходом от постиндустриального общества к информационному (наступление эпохи компьютерной техники и Интернет технологий, создание всемирных коммуникативных сетей и т.п.). В настоящее время мы находимся в начале четвертого этапа – *антропологического*, когда на первое место все больше выдвигается проблема *выживания человечества и сохранения аутентичности индивида как родового существа* перед лицом новых глобальных угроз. Экологическая идея не отбрасывается, но радикально изменились задачи и сама философия экологического подхода. Сегодня речь идет не только об охране природной среды, но и о сбережении народа, его

Образование как планетное явление

физического и нравственного здоровья, его духовных традиций и культурных ценностей. Особое место здесь занимает проблема *семьи*, защита материнства и детства, забота о подрастающем поколении, его духовной полноценности. В свете новых цивилизационных задач экологическая идея становится органической частью ноосферной парадигмы в ее современном выражении.

Угроза антропологического кризиса переместила ноосферную проблематику благодаря ее антропологической составляющей в центр самых острых, самых жгучих и болезненных вопросов современного цивилизационного развития. Ноосфера как стихийно возникшая всепланетарная реальность должна быть дополнена ноосферой как сознательно реализуемым, глобальным общечеловеческим проектом. При этом можно сказать, что *антропологическая* составляющая ноосферы становится ее центральным звеном. В само это понятие вводится человек во всей полноте его социокультурных и духовных определений – и как объект, и как субъект исторической активности.

Став всепланетарной силой, разум не может больше функционировать в этическом вакууме. *Основой ноосферы должен стать глобально перестроенный, этически нагруженный и гуманистически ориентированный разум.* В широком смысле слова таким разумом может быть только мудрость, которая во все времена ставила перед собой в общественном плане главную задачу – выработку стратегий выживания человека и рода. Однако сегодня эта задача стала неизмеримо более сложной. Соответственно должна измениться и сама мудрость, вобрав в себя новые интеллектуальные ресурсы и технологии, новый цивилизационный опыт. Становится все более очевидным, что именно ноосферный подход позволяет включить в свой арсенал потенциал мудрости, очертить подлинный масштаб исторических задач современности.

Образование как планетное явление

Как уже отмечалось, на рубеже XX и XXI веков человечество оказалось перед лицом нового кризиса и нового вызова истории. Речь идёт о перерастании кризиса экологического в антропологический. Анализ этого феномена во всей его многомерности выходит за рамки нашего обсуждения проблемы. Поэтому сосредоточимся лишь на одном аспекте – духовно-нравственном. Коротко можно сказать так: устойчивое развитие современной цивилизации требует от общества резкого повышения нравственного уровня людей. Ключ к спасению заложен в самом человеке, в его способности к внутренней духовной трансформации. Сегодня человек должен не только быть способным к эффективной интеллектуальной и инновационной деятельности, но и развернуть в себе великий нравственный потенциал. Без этого интегрированного потенциала современное человечество не сможет вырваться из тисков глобальных противоречий.

Основатель Римского клуба А.Печчеи ещё в 1977 году пришёл к фундаментальному выводу о том, что разрешение назревающих в мире кризисов возможно лишь на путях нравственного самоусовершенствования людей, подъема и одухотворения качеств человека. Он полагал: назрела необходимость в глубокой трансформации внутреннего мира личности, т. е. настоящая человеческая революция. Речь идёт о радикальном изменении духовных качеств человека, способа его существования и образа жизни. Если раньше понятие развития человека было неотделимо от концепции человеческих потребностей и их удовлетворения, то теперь акцент следует сделать, как говорит А. Печчеи, на самовыражении и полном раскрытии возможностей и способностей человеческой личности [26, с.98–199]. «Вместо того, чтобы концентрировать все интересы вокруг наших желаний и поисков средств получить желаемое, мы фокусируем внимание на том, что есть мы сами и чем мы можем стать» [26, с.199].

Образование как планетное явление

То, что многие века было не востребовано в человеке историческим прогрессом – его нравственный капитал, сегодня в силу самой логики цивилизационных процессов выходит на передний план среди всех других его сущностных сил и качеств. Акцент на духовном измерении индивида – насущная задача дня. «Либо мы окажемся на высоте положения, – пишет Печчеи, – и сможем так развивать свои экзистенциальные качества, чтобы они гармонировали с вызываемыми нами же самими кумулятивными изменениями, касающимися как всех нас, так и окружающего нас мира, либо, отчуждённые и вытесненные продуктами своего же собственного гения, будем постепенно сползать в направлении ко всеобщей, кумулятивной катастрофе» [26, с.206].

Современная потребительская цивилизация, основанная на принципе эгоцентризма, отвернулась от главного богатства и достояния человека – от его собственных невыявленных, нереализованных или односторонне используемых возможностей. Превратив человека в одномерное существо, низведя его до Homo Consumens, она, в сущности, духовно ограбила его. Между тем XXI век объективно ставит перед человечеством новые исторические задачи. А.Печчеи приходит к выводу: «Человек подчинил себе планету и теперь должен научиться управлять ею, постигнув непростое искусство быть лидером всей жизни на Земле» [26, с.181]. Только в качестве мудрого и ответственного лидера человек сможет выстроить вокруг себя то, что В.И.Вернадский назвал ноосферой, разумной и органически функционирующей оболочкой жизни на Земле. «И только новый гуманизм способен обеспечить в человеке такую трансформацию, поднять его качества и возможности до уровня, соответствующего его новой возросшей ответственности в этом мире» [26, с.181]. Новый гуманизм – это понимание глобальной взаимозависимости людей и их действий на планете, это этика ответственности, любовь к справедливости и нетерпимость к насилию.

Образование как планетное явление

Тридцать лет тому назад А.Печчеи говорил об отставании человеческих качеств от новых условий бытия людей в современной цивилизации, о наметившемся разрыве между научно-техническим прогрессом и моральным уровнем людей. Сегодня мы должны констатировать, что тенденции эти ещё больше усугубились, породив глобальный антропологический кризис. Становится ясно, что духовность есть не только сущностная сила человека, но и важнейший цивилизационный потенциал, который мы обязаны задействовать для решения сложных проблем современного развития.

Американский профессор Т.Роззак в своей книге «Голос земли» (2001) называет проклятыми то потребительское изобилие, расточительство, роскошь богатых слоёв населения, которые столь характерны для современного западного общества, ибо ради них безумно транжируется и интеллектуальный и материальный потенциал человечества. Опираясь лишь на разум – не выжить, опираться надо на духовные чувства, на нравственные начала в человеке, воспитывая их с раннего детства. Учёный убеждён, что единственный выход из кризиса – именно в этическом развитии личности, в росте её самосознания. В гибели природы отражается гибель духовного начала в индивиде: в «циничном западном мире» человек и природа воспринимаются исключительно как сырьё в руках монополий. От чего возник этот ужасающий парадокс прогресса, когда чем развитее общество, тем глубже в нём гнёт тоталитаризма, насилия, сильнее моральный упадок? Роззак убеждён, что в ходе научно-технического прогресса человек растерял свой внутренний духовный потенциал, потерял связь с природой, эмоционально и душевно «оледенел». Утрату человеческого – духовного – в человеке можно рассматривать как настоящую антропологическую катастрофу [27, с.115].

Сегодня вряд ли кто может предсказать, как будет решаться названная цивилизационная проблема в глобальном масштабе, но

Образование как планетное явление

что касается народов на постсоветском пространстве, то здесь просматривается достаточно ясная перспектива. Для того чтобы остановить процесс моральной деградации общества (пьянство, наркомания, коррупция, преступность, жестокость, аморализм и т.п.), необходимо разработать и внедрить в жизнь национальную **Программу действий по духовному возрождению народа**. Эта программа должна основываться на ноосферной парадигме и включать в себя меры социального, экономического, культурного и образовательного характера.

История XX столетия, как известно, была богата на трагические события, на крутые повороты и разломы в жизни целых народов и континентов – это и две мировые войны, и революции, и фашизм, и концлагеря, и атомная бомбардировка японских городов, и многое другое. Все ли уроки извлечены человечеством из трагического опыта нашего ближайшего прошлого? Думается, что нет. Один из важнейших выводов, который мы должны сделать сегодня, оглядываясь на истекший век, заключается в том, что обнаружилось отсутствие какой бы то ни было прямой связи между научным знанием и моралью, между образованностью людей и их нравственными качествами. Этот факт можно зафиксировать как на уровне поведения целых государств, так и на уровне индивидуального бытия людей. Если же взять последние 15-20 лет, то просматривается даже некая обратная корреляция: чем больше те или иные страны вооружены мощностью науки и техники, тем меньше нравственных начал можно усмотреть в их международной стратегии и геополитических устремлениях (локальные войны, экономический и политический диктат, наращивание вооружений и т.п.).

Не следует ли отсюда заключить, что научный прогресс не только не способствует нравственному просвещению общества, а,

Образование как планетное явление

напротив, в ряде случаев даже ведет к духовному опустошению? Сила права заменяется правом силы, а сила морального авторитета подменяется авторитетом аморальной силы. И разве в начале XXI века ценности свободы, демократии и гуманизма не навязывались отдельным народам с помощью варварской бомбардировки городов, насилия и кровопролитных локальных войн? Уроки гуманизма и уважения к правам человека были преподаны в форме массового уничтожения мирного населения, оскорбления и унижения целых народов.

Какой следует сделать вывод из всего сказанного? Если иметь в виду главную тему нашего обсуждения – наука, образование, нравственность, то разумеется, речь не может идти о том, чтобы призывать к наступлению на науку и научно-технический прогресс. Речь идет о том, чтобы окончательно развеять просвещенческий миф и опасную иллюзию, будто бы зло в мире проистекает из невежества, и что научное просвещение само собой решает проблемы формирования моральных качеств людей.

Но если нет и не может быть никакой имманентной связи между знанием и нравственностью, то отсюда вытекает, что любое полноценное образование человека должно включать в себя две равноправных и равноценных составляющих – знание и нравственность, и предполагать два процесса – *обучение* и *воспитание*. Может показаться, что этот вывод в известном смысле является трюизмом. На самом деле он является принципиально новым по двум причинам.

Во-первых, речь идет о радикальном пересмотре места и объема нравственного просвещения в образовательной системе современной мировой цивилизации. Необходимо существенно расширить (как в средней, так и высшей школе) количество преподаваемых дисциплин, имеющих аксиологическую нагруженность (этика, эстетика, философия, художественная литература, музыка и т.п.). Кроме того, необходимо глубочайшим

Образование как планетное явление

образом перестроить сам стиль, самую стратегию преподавания дисциплин гуманитарно-этического цикла, имея в виду их практическую направленность. Здесь речь в первую очередь, должна идти о том, чтобы обучать молодежь не «искусству правильно думать», а «искусству правильно, т.е. добродетельно жить». Другими словами, школа должна вооружить подрастающее поколение как научным знанием (теоретическое освоение мира человеком), так и способами духовно-практического освоения мира в их нравственном измерении. В этом смысле мы имеем положительный опыт решения этих задач в советской образовательной системе. Если отбросить её главный недостаток – заполитизированность отдельных сторон воспитательного процесса, назойливую идеологизацию и т.п., то многие моменты этой системы можно было бы взять на вооружение и в современных условиях.

Во-вторых, с точки зрения господствующей на Западе либеральной идеологии и цивилизационной практики отнюдь не очевидно, что система образования (как в средней, так и в особенности высшей школе) должна включить в себя в осознанном виде какие бы то ни было собственно воспитательные цели. Не учебное заведение, а потребитель (т.е. учащийся и его родители) определяет по большому счету, что ему надо от школы. Дескать, он заказчик, а школа (как средняя, так и высшая) это - «фирма по оказанию образовательных услуг». При такой постановке вопроса ни о какой радикальной образовательной реформе не может быть и речи. Другими словами, мы должны в полной мере отдавать себе отчет в том, что любая попытка соединить знание и нравственность в их органическом единстве внутри образовательного процесса неизбежно натолкнется на мощную преграду в лице цивилизационной практики либерализма. Поэтому дело вовсе не в том, чтобы увеличить количество часов по этике в классах средней школы (хотя и это важно), речь – в конечном счете – о выборе

Образование как планетное явление

альтернативных моделей развития современной техногенной цивилизации. Главное противоречие нашей эпохи – все усиливающийся разрыв между знанием и нравственностью. И от того, как современный мир разрешит это противоречие, зависит судьба цивилизации на ближайшее столетие.

В свое время марксизм пытался объяснить ход мировой истории исключительно с социологических позиций как столкновение классов, государств, больших масс людей. Картина рисовалась крупными мазками; отдельной личности в её повседневном бытии на этом полотне не было места. Между тем, сегодня мы должны признать, что пришло время обратиться к антропологическому подходу, к рассмотрению не больших масс, а обычных личностей, их внутреннего мира, их ценностных мотиваций.

Да, история слагается из крупных событий, из действия больших масс людей, из столкновения цивилизаций, из тенденций глобализирующегося мира. Но при этом носителем всех этих процессов является, в конечном счете, атомарный индивид. И разве для понимания происходящего не важно, что представляет из себя этот индивид, какими родовыми свойствам он обладает? Способен ли он различать добро и зло, истину и ложь, красоту и безобразное, способен ли он к состраданию, к толерантности, к самопожертвованию ради высших ценностей? Способен ли он честно трудиться, беречь окружающую среду, уважать традиции окружающих его людей, традиции других народов? Именно из этих «человеческих качеств» (Печчеи) и ткется нить цивилизации, ведь мы говорим не о каком-то одном конкретном человеке, а о миллионах и миллиардах индивидов на нашей планете. И здесь возникает вопрос: как вернуть современному человеку нравственное начало? Одни призывы ничего не дадут. Нужен Большой цивилизационный проект, нужно коренным образом перестроить на ноосферных основаниях все те культурные

Образование как планетное явление

пространства (семья, школа, театр, сфера досуга и спорта, общественные организации и т.п.), в которых производится человеческое в человеке. Следует вернуть гражданскому обществу дух великих традиций, сохраняющих и преумножающих самые глубокие ценностные основы человеческого бытия. И, прежде всего, нужна радикальная нравственная реформа всей современной образовательной системы.

Первые университеты возникли в Европе на заре второго тысячелетия. Своей просветительской деятельностью они рассеяли тьму средневекового невежества и принесли свет знания народам Европы, шедшей к расцвету Возрождения. Сейчас перед университетами всего мира стоит качественно новая задача. Почему? Разве сегодня уже не нужен свет знания молодому поколению? Разумеется, и нынешним студентам необходимо освоить базовые знания в избранной специальности, получить необходимые навыки и умения. И все же ситуация сегодня в сфере образования изменилась самым существенным образом. Вся суть в том, что в новом столетии уже недостаточно только транслировать научную информацию в молодежную аудиторию. Во-первых, эту же информационную функцию все больше берут на себя Интернет, компьютерные технологии и средства массовой информации. Во-вторых, знание как таковое, и научная истина в том числе, в историческом плане не только в определенной степени исчерпали свой духовный потенциал, но и породили в условиях технократической цивилизации цепь глобальных кризисов на планете.

Нужна новая стратегия университетского образования, которая выходила бы далеко за рамки просветительского проекта Нового времени, ибо социальные реальности XXI века ставят иные задачи перед самой цивилизацией. Нравственный релятивизм, эгоцентризм, наркомания, дух потребительства, деградация высокой культуры и, напротив, повсеместное распространение

Образование как планетное явление

«массовой культуры» – все это реалии истории, которые не могут не вызывать у всех, кто занят в сфере образования, глубокой озабоченности. И здесь возникает вопрос: кто может на эти вызовы ответить? Я не вижу других культурных учреждений, кроме университетов. Подобно тому, как в начале второго тысячелетия университеты взяли на себя культурно-историческую задачу вывести Европу из тьмы Средневековья, так и сегодня, в начале третьего тысячелетия, университеты (и, прежде всего, классические университеты) должны взять на себя новую важнейшую миссию.

А в чем же смысл этой новой миссии? Полагаю, что она, прежде всего, связана с ориентацией университетского обучения не только на получение научных знаний и технологий, но и на приобщение к духовным основам человеческого бытия, к современной экологической и ноосферной культуре, в том числе к тому, что можно назвать мудростью. Не отказываясь от разума, от принципов научной рациональности и не принимая какой бы то ни было формы мистицизма, иррационализма или паранаучных течений, мы вместе с тем, должны формировать культуру мудрости. Что же такое современная мудрость? Можно сказать так: это этически нагруженный и ноосферно ориентированный разум, это синтез рациональности, духовности и этической ответственности, тот синтез, который предполагается формировать в каждом выпускнике университета.

Следует особо подчеркнуть, что в этической реформе нуждается не только университетское образование. Пожалуй, ещё более остро эта проблема стоит перед средней школой. Почти каждый день мы узнаём из телепередач об ужасающих случаях детской жестокости: об избиении школьниками своих учителей, об ограблении своих собственных родителей, об убийствах детьми взрослых и т.п. Я спрашиваю: чего больше всего недостаёт современному подростку? Знаний по математике, биологии, географии? Может быть, им не хватает знания английского языка?

Образование как планетное явление

Совершенно очевидно, что им как воздух нужно этическое воспитание. Они должны с детских лет твёрдо усвоить глубинные основы нравственности, великие ценностные традиции своего народа. Но вот парадокс: никто не сомневается, что школьник должен изучать основы математики с первого класса по одиннадцатый, то же самое можно сказать и об изучении родного и иностранного языков. А вот этику ученик якобы не должен изучать. В крайнем случае, если и нужно преподавать эту дисциплину в школе, то не больше, чем один год. И кто реально будет вести в школе эти уроки этики? Выпускники философских факультетов? Вряд ли. Скорее всего, это будут учителя истории, ботаники, физического воспитания. Кроме того, немаловажный вопрос: как *преподавать* этику в школе? Если школьнику будут преподносить этику как чисто теоретическую абстрактную науку, то эффект от такого изучения будет почти нулевым. На самом деле, если мы хотим, чтобы дело этического образования сдвинулось с мёртвой точки, этику нужно преподавать как *практическую дисциплину* в контексте ноосферной парадигмы. Практическую в таком же смысле, в каком таковыми дисциплинами в школе являются рисование, музыка, физическая культура. И конечно, этика должна изучаться весь период школьного обучения. Кроме того, преподавание других дисциплин гуманитарного профиля (в особенности, истории и русской литературы) должно быть этически нагруженным.

В России долго спорили, нужно ли вводить в школе преподавание основ православной культуры. Наконец, пришли к выводу, что всё-таки нужно, правда как факультатив и по согласованию с родителями. Такое решение, конечно, шаг вперёд в деле воспитания учащихся. Но при этом следует помнить, что, по большому счёту, современная школа нуждается не в робких шагах, а в кардинальной переориентации всей системы образования на нравственной основе. Всё остальное – это, скорее, игры чиновников

Образование как планетное явление

от образования, как говорится, «для отвода глаз». Пока общество, родители, учителя, государственные чиновники не поймут остроту и глубину проблемы, нравственный кризис в молодёжной среде будет продолжаться. Пришло время прозреть, чтобы потом не пришлось всем нам пожинать горькие плоды. Программа действий по духовному возрождению народа должна включать в себя следующие пункты:

- обеспечение полной занятости населения;
- перестройка дошкольного, школьно и вузовского образования в плане радикального усиления его духовной и ноосферной составляющей;
- создание системы культурно-массовой работы с целью внедрения образа жизни, основанного на традиционной системе ценностей, веками вызревавшей в историческом опыте народа;
- существенное расширение сети физкультурных и спортивных учреждений;
- введение моральной цензуры в средствах массовой информации;
- использование нравственного потенциала искусства и литературы в целях воспитания подрастающего поколения;
- решительная борьба с пьянством, наркоманией, хулиганством, другими формами антиобщественного поведения;
- поощрение и финансовая поддержка позитивных молодёжных движений.

В области образования необходимо решать четыре взаимосвязанные задачи:

- создание эффективной системы профессионального обучения как основы прогрессивного развития производительных сил общества; подготовка молодого

Образование как планетное явление

поколения к эффективному общественно-полезному труду;

- повышение интеллектуального потенциала подрастающего поколения, способного решать новые задачи в науке, технике, экономике, культуре и других сферах;
- подготовка творческих специалистов в сфере инновационной деятельности;
- формирование радикально перестроенной, высокоэффективной системы нравственного воспитания учащихся.

Суть человека заключается в том, что он не рождается человеком. Его собственная «родовая» субстанция и содержание должны быть в нем разбужены, актуализированы и развиты. Духовная составляющая всегда прорастает сквозь природное и непосредственное начало. Но это прорастание содержит в себе некую загадку, или, если хотите, парадокс. Дело в том, что естественная, природная сторона человека прямо не таит в себе ничего такого, из чего бы могло развиваться, как из почки, собственно человеческое содержание. Отсюда кажется естественным сделать вывод: это содержание должно быть привнесено извне.

Но передать растущему индивиду определенную сумму знаний, обучить его тем или иным навыкам и умениям – это еще не значит сформировать в нем представителя рода человеческого. Эти знания, навыки и умения вполне могут оставаться для индивида чем-то чуждым, искусственным и неорганичным. Его душа, нравственная и эмоциональная жизнь сердца могут быть никак не затронутыми. В этом случае внутренняя жизнь такого существа будет протекать по собственным законам в соответствии со своими потребностями,

Образование как планетное явление

влечениями и инстинктивными порывами. Такой индивид навсегда останется лишь «машиной желаний», одномерным человеком.

Из сказанного вытекает обескураживающий вывод: подлинно человеческое в людях не есть нечто внешнее, «пересаженное в голову и преобразованное в ней». Дрессировать можно животное, но не человека, ибо сущностной особенностью последнего является то, что он живет и развивается в соответствии с самим себе заданной программой, согласно собственному сценарию. Человек универсально активное существо. Но эта активность есть самоопределение и самоосуществление человека. Значит, человеческое не может быть чем-то непосредственно привнесенным извне. Каким же образом открывается в индивиде его человеческий горизонт, в чем кроется разгадка обретения им своей собственной сущности? Чтобы ответить на этот вопрос, мы должны обратиться к понятию образования. Процесс образования и образовательная деятельность вообще – один из древнейших и тончайших феноменов культуры. Это специфически человеческий способ преобразования природных задатков, возможностей и потребностей индивида в качественно новое состояние. В отличие от обучения (в узком смысле этого слова), образование включает в себя не только получение и переработку поступающей извне информации, но и глубинную перестройку смысложизненных установок, программ и стратегий самореализации. Это значит, что подлинное образование соединяет себя обучение, воспитание и деятельность души по самостроительству, с одной стороны, в соответствии со своим собственным замыслом, а с другой – на основе духовного опыта прошлых поколений.

Другими словами, основания производства человеческого в человеке, поскольку они не являются природными, должны в каждом человеке выстраиваться заново. В этом смысле индивид «не существует, а постоянно становится в этом усилиями дать осуществиться тому, что родилось для жизни, но требует еще

Образование как планетное явление

пространство артикуляции и реализации, без которого мы и не узнаем, что же просилось к свету существования... Здесь мы сталкиваемся с действием в человеке и через человека некой силы, которая больше чем человек. Некая мудрость бытия. Примером такой мудрости служит нравственное состояние (или совесть). Мудрость жизни или какое-то измерение истины (синоним мудрости бытия) случается, когда человек вовлечен в него и устремлен поверх наличной ситуации, в которой он находится и которую он воспринимает» [28, с.18].

Педагогический процесс это и есть процесс заново-рождения индивида на им же самим создаваемых основаниях, которые вместе с тем глубоко укоренены в толщах традиций народа. Однако педагогика – это еще и стратегия.

В образовательной практике XX века мы встречаем три стратегии педагогики. Первая связана с авторитарным подходом. Ученик здесь уподобляется податливому куску глины, которому всезнающий учитель придает нужную форму, при этом, чем больше учитель прилагает усилий в соответствии с передовыми методиками, тем лучше «конечный результат». Вторая стратегия (характерная, например, для американской системы обучения) вытекает из либерального подхода. Здесь ученик подобен дереву, которому надо создавать необходимые условия роста – поливать, разрыхлять и удобрять почву. Учитель – своего рода садовник, он не должен вмешиваться в сам процесс произрастания, он лишь способствует ему. Слабость этой стратегии, однако, заключается в принятии ошибочного допущения, согласно которому ребенок в состоянии сам «вырастить» внутри себя систему ценностей, вытекающую из трехтысячелетней предшествующей культурной традиции. Третья стратегия (характерная, в частности, для передовой отечественной педагогики) связана с моделью диалога и полилога. Идея образования как продуктивного диалога учителя и ученика восходит к учению Сократа. Для древнегреческого

Образование как планетное явление

философа было важно, чтобы в процессе общения его собеседник получал информацию от учителя не как нечто отчужденное и внешнее, а сам осознал и пережил сообщаемую истину. Учитель помогает ученику искать истину таким образом, чтобы в результате она стала «лично приобретенной» и лично значимой. Личностное знание предполагает, что индивид в процессе обучения пропускает каждую истину через свой жизненный и ценностный опыт, переживает ее, прежде всего в мировоззренческом и экзистенциальном измерении.

Образование, следовательно, есть двуединый процесс, соединение двух активных начал – идущего извне и растущего изнутри. Если человек в результате обучения и воспитания не открыл свое внутреннее Я, не осознал свою уникальность и не сформировал свою духовную автономность, – не произойдет перехода от индивида к личности, от репродуктивной деятельности к творческой, от техноса к культуре. Такое образование окажется не только неполноценным, но и лишенным сущностного смысла. Его неполноценность с точки зрения общественных интересов выражается, прежде всего, в том, что у индивида не сформирована внутренняя потребность работать и выстраивать себя в соответствии с универсалиями культуры. Образование, отчужденное от человека и как бы навязываемое ему извне, ведет к отчуждению труда в последующей профессиональной деятельности. Такой человек делит свою жизнь на две резко отграниченные друг от друга сферы – на вынужденный труд и на восстанавливающий человеческие силы отдых, в котором человек находит и экзистенциальные силы, отдых, в котором человек находит и экзистенциальные смыслы. Труд теряет духовную, нравственную ценность и становится только средством и никогда – целью. Но работа ради отдыха, ради целей, не имеющих к содержанию труда никакого отношения, неизбежно сказывается на качестве и производительности труда, с одной стороны, и на

Образование как планетное явление

человеческой, творческой составляющей труда, с другой. В последнее время усиливаются процессы коммерциализации системы образования. Вузы все больше напоминают не центры культурного созидания, а фирмы по оказанию «образовательных услуг».

Ущербность такого образования обнаруживается в том, что, окончив среднюю школу или вуз, индивид чувствует неустойчивость своего мировоззрения, а иной раз и переживает глубокий ориентационный кризис, утрату стимулов к полноценной и созидательной жизни. Отчужденное от человека образование, в сущности, является псевдообразованием, лишенным своего главного культурного содержания. В чем же это последнее заключается? Если ответить одним словом, то можно сказать: в духовности. Комментируя Гегеля, Х.Г.Гадамер пишет: «Общая сущность человеческого образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом». Но что такое духовность?

Мы скорее поймем природу духовности, если начнем с противоположного – с понятия бездуховности. Слишком массовой и наглядной стала она в современном обществе. То, что разум может служить насилию, разрушению, преступности, быть средством унижения человека, то есть быть бездушным и бездуховным, есть самоочевидный факт нашего времени. Но даже и сегодня воспринимается как неожиданное заявление о «бездуховности духа». Кто-то в этом непременно захочет увидеть нетерпимое противоречие. А между тем выражаемая этими словами констатация является важнейшим философским наблюдением над эволюцией культуры XX и уже нынешнего XXI столетий. Если пристально взглянуть в то, как развивалась человеческая история за последние полвека, мы вынуждены будем заметить, что шаг за шагом нарастал процесс обездуховливания всех сфер жизни – социальной, политической, художественной, образовательной и

Образование как планетное явление

даже религиозной. Бацилла бездуховности не знает границ – ни государственных, ни национальных, ни профессиональных. Ее шествие по планете грозит стать глобальным. И первый ее признак – культурное беспамятство и отказ от принципа исторической вменяемости.

Духовность как высокий гуманистический смысл и нерв культуры, ее «живая душа» и в бытии отдельного индивида, и в масштабах исторического времени обеспечивает универсальность потребностей личности, гармоническое разворачивание дремлющих в воспитуемом способностей.

В связи с этим в отношении стратегии образования можно выделить четыре момента.

Первое. Образование должно обеспечить свободную, не стесняемую никакими социальными отношениями и институтами самореализацию человеческого в человеке во всех возможных сферах деятельности на основании общечеловеческих идеалов и ценностей.

Второе. Гуманистическое образование решает задачу преодоления отчуждения человека от природы, способствует восстановлению гармонии между ними в соответствии с современной ноосферной культурой. Формирование космической универсальности человека предполагает, с одной стороны, прогресс и совершенствование природных задатков и родовых способностей индивида, с другой стороны, органически вписанный в природу и традицию, в бесконечный по своему содержанию процесс предметного, духовно-практического и теоретического освоения мира человеком.

Третье. По-настоящему полноценное образование формирует умение преодолевать любые формы отчуждения человека: от самого себя, от своей человеческой сущности, семьи, культуры и т.д. Распад личности и ее маргинализация, ориентационный кризис, утрата смысло-жизненных ценностей – эти симптомы отчуждения

Образование как планетное явление

успешно преодолевало традиционное воспитание. Восстановление гармонии индивида с самим собой означает не только достижение подлинной целостности внутреннего мира, но и осознание ответственности человека за реализацию своих способностей в процессе самоосуществления.

Четвертое. Образование должно формировать у подрастающего поколения экокультурное сознание, понимание самоценности многообразных форм прошлой и современной культуры, противостоящей всему многообразию мира псевдоценности.

Наше общество переживает весьма своеобразный момент своего развития. Он особо драматичен для молодого поколения. Старые ценности и смысложизненные ориентации, этические нормы и идеалы частью устарели и отмерли, частью растоптаны и механически отброшены в сторону. Что же пришло им на смену? Что принимает, во что верит молодежь? Модными становятся негативные ценности – культурный нигилизм, цинизм, бездуховность. Социологи нередко констатируют, как мы уже отмечали, появление фактора «дьяволизации общества», образ дьявола как синоним всего негативного, деструктивного, губительного все чаще и чаще проникает на подмостки театров, в кинематограф, популярную музыку, на телеэкраны; сатанинские секты растут, как грибы после дождя. Со страниц газет, с телеэкранов, с видеокассет на молодого человека обрушивается поток самой разнообразной информации виртуального мира, при этом агрессивность рекламы приводит к тому, что до молодежи в первую очередь доходит псевдохудожественная и псевдорелигиозная продукция. В некоторых случаях можно определенно говорить о духовном растлении подрастающего поколения под видом демократизации культурной сферы. (Кстати сказать, во многих западных странах уже существуют строжайшие запреты на показ молодежной аудитории, особенно школьного возраста, порнографической и прочей сомнительной

Образование как планетное явление

кинопродукции). Другими словами, духовный вакуум довольно быстро восполняется суррогатом. Можно ли и нужно ли противостоять этому мутному потоку?

Можно поставить вопрос и по-другому: желательно ли в ближайшем будущем столкнуться с феноменом «потерянного поколения», с неслыханным ростом преступности, наркомании, проституции, культурного одичания, с ориентационным кризисом среди молодежи? Если мы не безумцы, то должны сказать «нет».

Между тем, школа (в том числе высшая) – могучий инструмент влияния на подрастающее поколение, при условии, конечно, что у нас есть желание и умение этот инструмент полноценно использовать. Да, многие прежние ценности исторически изжили себя, но существуют вечные ценности, существует мировая духовная культура, слава Богу, еще жива народная почва традиции, неподвластны времени и «перестройкам» национальные корни духовности, великие уроки нашей отечественной истории. Остановимся подробнее на некоторых вопросах сферы образования, имеющих непосредственное отношение к теме книги.

Современная школа ориентирована на освоение учащимися свода знаний. Это основная цель и стратегическая установка образования. Но в этом нельзя не увидеть пережиток сциентистской парадигмы. Сегодня необходимо изменить стратегию образования, как в средней, так и в высшей школе. Всякое преподаваемое знание, особенно в средней школе, должно быть нагружено культурным, этическим и мировоззренческим смыслом. Да, знание является могучей силой, инструментом созидания и основой передовой технологии. Эту инструментальную ценность научного знания никто не может отрицать или недооценивать. Но мудрость состоит в том, чтобы видеть в знании и духовную составляющую. И такому мудрому отношению к знанию надо учить и учителя и ученика.

Образование как планетное явление

Любому учителю необходимо хотя бы немного быть мудрецом. Совершенствование учительского мастерства двуедино – овладение технологиями обучения и развитие в себе мудрости. Общение мудреца с учеником – целое искусство, некий постоянно длящийся диалог. Дело Учителя – понимать, дело ученика – внимать. Ученик изучает некий объект, фрагмент реальности, мысленно расчленяя и дробя его до бесконечности, углубляясь в частности и детали. Мудрец схватывает некие важные стороны реальности образно, на целостном уровне. И здесь важен не столько сам путь постижения истины, сколько результат интуитивного схватывания целого. Мудрец не строит системы знания, для него важен итог, сама истина в виде тезиса или притчи, а также те практические следствия, которые из этой истины вытекают. «Ученик приступил к Учителю с раздражением, спрашивал: «Много читал я Учение и все же не знаю, с чего начать применять его?» Учитель ответил: «Очевидно, тебе, прежде всего, нужно освободиться от раздражения. Этот туман мешает тебе видеть путь» [29, с.571]. Учитель выражается кратко, но указывает также на те уроки жизни, которые из мудрой мысли вытекают, иной раз ответом на вопрос ученика может быть молчание. И краткость слов Учителя, и молчание призваны дать простор для собственных мыслей, для углубленного размышления. Для ученика важно самому додумать тезис, самому подойти к раскрытию его содержания путем духовного сосредоточения.

В основе современной западной системы образования (включая в определенной степени и страны СНГ) лежит сциентистско-либеральная модель, складывавшаяся в течение нескольких последних веков. Суть ее можно свести к нескольким основным постулатам. Первый из них гласит: школа (как средняя, так и высшая) призвана вооружить учащихся научными знаниями. Эти

Образование как планетное явление

последние вырабатываются наукой (как социальным институтом) и в адаптированном виде транслируются в общественное сознание через механизмы образовательных учреждений. Помимо научных знаний в школе преподаются также дисциплины, имеющие прикладной характер и ставящие задачу сформировать у учащихся соответствующие навыки и умения (такие, как уроки пения, рисования, труда, информатики и т.п.). Несколько особняком традиционно находятся учебные предметы, связанные с изучением искусства, художественной литературы, истории живописи, музыки и т.п.). Сюда же примыкает и цикл «мировоззренческих» дисциплин – философия, этика, эстетика. Следует признать: целевое назначение и тех, и других преподаваемых курсов содержит, если вдуматься в существо вопроса, известную неясность, неопределенность, недоговоренность. Здесь существует некая свобода толкований: одни полагают, что речь идет о приобщении учащихся к основам мировой культуры, о воспитании гражданских, нравственных и эстетических чувств; по мнению других, преподавание подобных дисциплин не должно выходить за рамки сциентистского подхода. В этом смысле преподавание, например, литературы не предусматривает ничего большего, как передачу суммы знаний о том или ином литературном произведении. Поэтому следует различать две сферы: сугубо личное обращение к литературе (или к музыке) для получения эстетического удовольствия или духовного роста, и научное изучение произведений культурного наследия, предполагающее их «анализ», знание наизусть отдельных «текстов», умение их комментировать, оценивать в рамках «научного дискурса». В этом случае личное восприятие того или иного романа или симфонии либо не принимается во внимание вообще, либо рассматривается как психолого-педагогический прием более эффективного усвоения соответствующей суммы знаний. Именно эти знания и навыки, а не «личные переживания» будут в конце курса оцениваться на

экзаменах. В еще большей степени сциентистско-инструментальный подход проводится в жизнь в отношении таких дисциплин, как философия, этика и эстетика. Чиновники системы образования придерживаются той «очевидной» посылки, что философия – это наука. Многие преподаватели философии (за исключением сциентистов) убеждены в обратном; впрочем, они не спешат заявлять об этом на официальном уровне, дабы не дать повода к отлучению философско-мировоззренческой культуры от учащейся молодежи. В России до сих пор помнят, как запрещалось преподавание философии в середине XIX века и в первый период советской власти. Затем философия все же вернулась в высшую школу, но лишь в сугубо идеологизированной марксистской версии.

Сциентистская модель образования не ставит вопрос о том, для чего подрастающему поколению нужны преподаваемые в вузе знания; в крайнем случае, мы можем услышать известный тезис Ф.Бэкона о том, что «знание есть сила», что они нужны для ускорения исторического прогресса, для модернизации страны и т.п. Более детально и конкретно эта модель отвечает, что именно из научного багажа нужно усвоить будущему специалисту, другими словами, какие науки, в какой теоретической и практической форме, в каком объеме должны преподаваться в школе (особенно в вузе), не обосновывая, впрочем, глубинным образом этот ответ.

На вопрос же, для чего нужны знания и почему именно эти и в этой форме, отвечает вторая составляющая современной модели образования – либеральная. Суть этого ответа можно выразить следующим постулатом: любые научные знания, в конечном счете, имеют чисто прикладную ценность. Здесь слово «прикладной» имеет двоякий смысл: во-первых, знания можно использовать в человеческой жизнедеятельности, на практике, в технике, в производстве, торговле и т.д. Другими словами, научное знание имеет несомненную и – в рамках технократической цивилизации –

Образование как планетное явление

даже исключительную прикладную ценность. Во-вторых, тот, кто владеет знанием, тот обладает особыми возможностями с точки зрения утверждения своего положения в обществе; он может продавать свои знания в качестве интеллектуального товара. И чем больше и лучше он знает, тем больше у него шансов преуспеть в условиях рыночной экономики. Специалист, владеющий большими знаниями в своей профессии, высоко ценится в обществе. Вывод: человек усваивает в вузе знания прежде всего для того, чтобы обеспечить себе безбедное существование в будущем. Сфера образования – это рынок услуг.

Такова в общих чертах сущность господствующей философии образования. Что в этой философии оказывается слабо прописанным и позволяет по-разному трактовать и по-разному выстраивать образовательную практику в той или иной стране, регионе, вузе? Это, конечно, культурная, духовная, воспитательная функция образования. Напрямую лишь в редких случаях кто-либо из руководящего звена (на уровне министерства образования или ректорского корпуса) будет отрицать важность названной функции. А вот понимание ее цели, смысла, ее места в общей системе образовательной деятельности может быть самым различным, вплоть до ее фактического отрицания. В последней трети XX века возникло повсеместное осознание того, что перед нами глубокая проблема. Следствием этого было появление дискуссии о гуманитаризации образовательного процесса. В некоторых европейских странах (Германия, Франция) обсуждение этой проблемы привело к некоторым позитивным сдвигам. Что касается стран СНГ, то здесь часто дальше слов дело не пошло. И это в условиях, когда здесь ценностный кризис в молодежной среде (после резкого разрушения всей прежней системы ценностей) протекает особенно остро и драматично.

Из всего сказанного можно сделать следующий вывод: господствующая система образования и нуждается в глубокой

Образование как планетное явление

трансформации. К числу очевидных недостатков существующей модели необходимо отнести такие:

- нет четкого понимания глубокого различия двух типов знания – специально-научного и мировоззренческого, духовно-практического; более того, факт такого различия часто оспаривается, исходя из допущения, что всякое знание, преподаваемое в вузе, должно быть только «научным»;

- из предыдущей констатации вытекает практическое следствие: все типы мировоззренческих знаний излагаются (если они включены в учебный процесс) в сциентистском ключе как система безличной, объективированной информации; при этом принимается тезис: преподаваемую систему знаний следует усвоить, но ее вовсе не обязательно впускать в личный духовный мир (в сферу убеждений, верований, ценностных установок).

Традиционно подготовка детей и подростков к взрослым социальным ролям включает в себя как важнейший элемент обучение и воспитание. Если первое обычно было прерогативой различного рода образовательных учреждений, то за второе отвечали преимущественно семья и церковь. При этом характерно, что три последних столетия в профессиональном обучении (как в среднем, так и в высшем звене) проблемы мировоззрения, нравственности, ценностных ориентации включаются в качестве элементов «профессионально ориентированных» дисциплин.

В результате произошло так, что философии, психологии, этике стали обучать, по существу, не затрагивая при этом глубинных структур личности. Молодой человек, заканчивая институт, колледж или техникум, нередко оказывается в ситуации, когда будучи достаточно информированным в вопросах философии, этики или психологии, остается на уровне неандертальца в своем

Образование как планетное явление

внутреннем мире, в своих реакциях на других людей и взаимоотношениях с окружающим миром.

Если вспомнить при этом общеизвестную тенденцию ослабления воспитующей роли семьи и церкви, то становятся очевидными глубинные истоки так называемых «технократических кризисов» конца XX в. Дикарь, вооруженный современными технологиями и научно-техническими познаниями, действительно способен взорвать изнутри себя, социум и среду, в которой существует. Три столетия, в течение которых господствовала сциентистски ориентированная система подготовки подрастающего поколения, привели человечество к ситуации, когда не только жизнь человека, но и Жизнь на земле оказывается под угрозой. Многие думают, что главное направление борьбы с этой угрозой – политика. Да – если речь идет о срочных мерах, против смертельно опасных симптомов болезни. Нет – если всерьез говорить о лечении самой болезни. Эффективный путь здесь – фундаментальные изменения в самой системе профессиональной подготовки, особенно высшего уровня.

«Клятва Гиппократа» заканчивающих медицинские вузы – не дань традиции, а образный штрих, намек на необходимый элемент подлинно гуманистического воспитания. Сверхосторожное обращение со знанием в прошлых системах храмового, монастырского, соборного образования, когда ученик, послушник получал сведения о мире по мере совершенствования своего «я» – сегодня заслуживает внимания и изучения.

В современной системе образования сама манера подачи мировоззренческого материала провоцирует учащегося на его чисто внешнее, формальное, отчужденное усвоение. Итогом такой, с позволения сказать, гуманитаризации оказывается то, что самого учащегося это знание никак внутренне не задевает. Студент может на «отлично» сдать экзамен по этике или правоведению и при этом остаться аморальным существом, склонным к правонарушениям.

Образование как планетное явление

Хорошее знание статей уголовного кодекса делает такого индивида лишь более изворотливым в том, как его обойти. Здесь вспоминается такой случай из школьной практики: проводился эксперимент с подростками по профилактике правонарушений. В результате оказалось, что лучше всех соответствующие статьи уголовного кодекса знают не законопослушные дети, а те, кто склонен к криминальному поведению. Они живо интересовались тем, какое наказание следует за то или иное правонарушение. Вообще оказалось, что малолетние преступники в этих вопросах являются куда более осведомленными, чем обычные дети, которым все эти тонкости законодательства кажутся скучными. Как быть в таком случае с профилактикой правонарушений среди детей подросткового возраста? Здесь дело не в самом знании, не в самом просвещении детей, а в том, проникло ли это знание в нравственную сферу личности ребенка, затронуло ли струны его души. Все упирается в духовный статус преподаваемых знаний. Одна и та же истина может выступать просто как информация и как «нравственный закон внутри нас» (Кант).

Итак, вопрос, что мы преподаем, в какой интеллектуальной форме и с какой целью – фундаментальный вопрос всей системы образования современной западной цивилизации. Анализ показывает, что мы преподаем не совсем то, не совсем в той форме и совсем не с той целью.

В самом деле, мы преподаем специальные знания и почти не доходим до мировоззренческих истин, а если и даем их молодому человеку, то в сциентистской, неадекватной форме (что лишает их сути), а если и в адекватной форме, то с прямо противоположными их сущности целями, которые в самом общем виде можно выразить формулой: «знать, чтобы знать».

Но, в самом деле, нужны ли мировоззренческие знания в школе?

Образование как планетное явление

Вопрос не так прост, как кажется; в европейском просвещении существует давняя традиция «не навязывать учащимся» каких бы то ни было мировоззренчески нагруженных знаний. Человек якобы сам свободен выбирать, что ему надо. Поэтому школа должна быть «деидеологизирована», она должна сообщать только идеологически нейтральные знания. Эта либералистская установка красиво звучит, но на практике, разумеется, никогда не выполнялись в силу невозможности ее воплощения. Тем не менее, они вносили изрядную путаницу и даже прямой вред в процесс образования. Мы не будем сейчас вдаваться в вопросы идеологии. Это – особая тема, выходящая за рамки нашего разговора. Но совершенно очевидно, что она пересекается с более общей проблемой мировоззренческих знаний. Пример с преподаванием правовых знаний подросткам с целью «профилактики» правонарушений показывает всю тщету сциентистской педагогики.

В сущности, речь идет о мировоззренческом блоке знаний, ибо они отвечают на самые коренные вопросы человеческого существования – в чем смысл жизни? Возможно ли счастье, в чем предназначение человека и т.п. Эти знания можно назвать также духовными знаниями, ибо речь идет о формировании духовности, человеческой души, личности, а вовсе не о сумме знаний в сциентистском смысле слова. Эти знания, наконец, можно назвать и софийным, ибо ядром подлинного мировоззрения является мудрость.

Вся система знаний должна быть четко разделена на два блока – информационно-познавательный и духовно-воспитательный (аксиологический). Преподавание каждого из этих блоков преследует разные цели и протекает в разных формах. Освоение первого блока необходимо для использования знаний в прикладном плане – проектировать заводы, транспортные артерии, мосты, атомные электростанции, лечить больных и т.п. Освоение второго блока тоже имеет своей конечной целью использование этих

Образование как планетное явление

знаний на практике – в качестве искусства жить. Эти знания призваны формировать духовно богатую, морально безупречную, законопослушную, с развитым гражданским сознанием личность. Четко осознавая качественное различие этих двух блоков, конечно, не следует забывать, что они не разделены в учебном процессе китайской стеной. Общеобразовательные, фундаментальные дисциплины могут быть мировоззренчески нагруженными, а такие дисциплины, как этика, эстетика, история культуры имеют и собственно познавательную функцию. Более того, есть дисциплины, где эти две функции – познавательная и воспитательная – как бы равномерно образуют единый сплав, например, художественная литература. Но все сказанное отнюдь не отменяет того факта, что эти блоки предполагают совершенно различные педагогические системы. Есть педагогика знания и есть педагогика мудрости.

3.4. Эстетическое воспитание как компонента ноосферно-образовательного процесса

Учение о ноосфере, ее становлении и развитии, выдвинуло на первый план проблему формирования самого человека, носителя ноосферного сознания, его духовного облика, ценностных ориентаций. Знаменательно, что еще в 1920 г., когда в России полыхало пламя гражданской войны, В.И.Вернадский, тогда ректор Таврического университета (г. Симферополь), выступил с лекцией «О роли человечества, его сознания и воли для жизни народа». Он утверждал, что «энергия человеческой культуры» как «новая форма биохимической энергии» способна творить ноосферную реальность, приобрести статус «планетного явления». В наше время (начало XXI века), отличительными особенностями которого являются принципы глобализации, дегуманизации общества, утраты многих нравственных ценностей, особое значение

Образование как планетное явление

приобретает гуманитарная составляющая социокультурной ситуации, проблемы воспитания и образования для достижения ноосферного идеала.

Сам Владимир Иванович Вернадский, как мы уже имели возможность убедиться из предыдущих глав, являл собой облик истинного интеллигента, ученого и деятеля культуры возрожденческого плана, обладавшего поразительной широтой научных и культурологических интересов. В его основополагающих трудах высказаны мысли о единстве Космоса и человека, процессах развития живой и неживой материи, проблемах человека и культуры. Эти интенции В.И.Вернадского были близки теориям русского космизма, которые стали важной созидательной вехой в отечественной и мировой культуре.

Русский космизм возникает, как отмечалось ранее, на основе осмысления социально-исторического, религиозно-мистического, художественно-эстетического опыта эпохи рубежа XIX – XX вв. Основные аспекты данного феномена: идеи возрождения целостного мира, взаимосвязи и единения человека и космоса, взаимополагания рационального и чувственного начал в человеке, идеал единства человечества как планетарной сущности людей. Основные положения философии русского космизма нашли воплощение в трудах Н. Ф. Федорова, В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева, Л. П. Карсавина, П. А. Флоренского, С. Н. Булгакова и др. Из философии всеединства, интенций русского космизма рождается идея синтеза в его различных аспектах, что во многом определяет своеобразие Серебряного века русской культуры.

В.И.Вернадскому были близки идеи космистов о «большом целом» – Земле, биосфере – с глубочайшими запросами конкретного человека. Интенции самого Вернадского о живом веществе, о космической жизни, о биосфере и переходе ее в ноосферу корнями своими уходили в философскую традицию

осмысления задач Жизни и Человека, одним из родоначальников которой стал Н.Ф.Федоров со своим учением «общего дела» («Жить со всеми и для всех»). Федоров призывал к синтезу наук, который должен быть осуществлен в космическом масштабе и, прежде всего, быть преобразовательно деятельным. Уже здесь заложены ноосферные идеи: регуляция как «правлящий разум природы», как «внесение в природу воли и разума». Регуляция природы рассматривалась Н.Ф.Федоровым как принципиально новая ступень эволюции, как сознательно-волевое действие «существ разумных и нравственных», трудящихся для «общего блага».

В.И.Вернадский, ученый-натуралист, предвидел сущность ноосферы как цели, как высшего идеала. В этом процессе, считал он, создается общечеловеческая культура, сфера разума, ведущую роль в которой играют разумные, идеальные реальности, творческие открытия, духовные, художественные идеи, которые воплощаются в преобразованной природе, орудиях и постройках, научных комплексах, произведениях искусства и т.п.

Сущность духовной культуры, судьба ее в сложнейшие годы крушения русской государственности глубоко волновали Вернадского. В марте 1918 года он поставил перед собой вопрос: «Где искать опоры?» – и сам же ответил: «Искать в бесконечном творческом акте, в бесконечной силе духа». В.И.Вернадский остро чувствовал свою причастность к поколениям создателей культуры и народной культурной традиции. Это не только И.Кант, И.-В. Гете, М.В.Ломоносов, но и А.Пушкин, М.Лермонтов, Н.Гоголь, И.Тургенев, Л.Толстой, Ф.Достоевский.

Чтение художественной литературы было для В.И.Вернадского напряженной духовной деятельностью, которая удовлетворяла эстетические потребности его души и активизировала мыслительный процесс. Неоднократно Вернадский заявлял о

Образование как планетное явление

неразрывном единстве науки и искусства, ведущих к истине, на пути познания природы, человека, Космоса.

В ходе своих научных рассуждений Вернадский обращался к мифологии как первоначальной форме духовной культуры человечества. Он замечал: «Фантазии древних были очень и очень далеки от науки. Но они не были далеки от природы и истины. К истине человек может прийти не только после сознательных, целенаправленных исследований, сбора и обобщения фактов, - но и невольно, интуитивно, как бы по подсказке природы» [30, с.258]. На мифы ссылается ученый в своем классическом труде «Биосфера», иллюстрируя свою концепцию человека как планетарного космического феномена.

Можно написать отдельное исследование об отзывах и анализе Вернадским произведений классиков мировой и отечественной литературы. Его размышлениям были созвучны стихотворению в прозе И.С.Тургенева, философской лирике Ф.И.Тютчева (ищи гармонии в природе). Читая и перечитывая Ф.М.Достоевского, ученый находил соответствие своим мыслям в художественных поисках великого писателя о мире личности и Вселенной: «Читаю с глубоким интересом Достоевского. Открывается передо мною как бы новый мир».

Незабываемое впечатление на В.И.Вернадского произвела встреча со Львом Толстым и чтение его произведений. Среди заметок ученого – мысли, вызванные чтением Гете, Вольтера, драматургии Островского, сатиры Салтыкова-Щедрина и других.

По отзыву Б.Л.Личкова, близкого друга великого ученого, работавшего с ним по созданию Украинской Академии наук (опубликовано два тома их содержательной переписки), Вернадский «не воспринимал культуру и жизнь однобоко». Он считал себя наследником русской и украинской культур. «Русский по культуре и воспитанию, украинец по происхождению, он был большим патриотом России и Украины, которые для него были

Образование как планетное явление

неотделимы» [Цит. по: 31, с.121]. Его волновали проблемы национальной и культурной идентичности, судьбы украинской науки и украинского языка. В письме дочери В.И.Вернадский советует ей и обращается с просьбой: «Я очень хочу, чтобы ты следила за украинской литературой и пересылала их мне. Закажи статью или книгу Грушевского и Драгоманова» [Цит. по: 31, с.128].

Следует отметить отношение Вернадского к поэзии Т.Г.Шевченко, которого он ставил в один ряд с Гете и Тютчевым в понимании природы как мира гармонии. В письме к жене мыслитель назвал стихотворение Шевченко «Минають дні, минають ночі» великолепным. В 1911 г. Вернадский, будучи членом «Комитета по организации шевченковских празднеств в Москве» (к 50-летию со дня смерти поэта), принял участие в организации выставки живописных и графических работ Шевченко, в вечере памяти великого поэта. Известно, что Вернадский собирал произведения Шевченко и литературу о нем.

В.И.Вернадский близко знал М.П.Драгоманова, который познакомил его с И.Я.Франко. Среди книг в библиотеке ученого – «Лісова пісня» Леси Украинки.

Его глубоко волновало искусство, в том числе живопись и зодчество, народное художественное творчество. В статье «Научное мировоззрение и философия» Вернадский обосновал мысль о гармоничной связи науки, религии и искусства в формировании мировосприятия человека: «... и философская мысль, и религиозное творчество, общественная жизнь и создания искусства теснейшими и неразрывными узами связаны с научным мировоззрением» [30, с.295]. Знаменательно обращение ученого-естествоиспытателя, мыслителя-философа к древнерусскому искусству – иконописи. В речи, посвященной академику К.М.Беру, одному из величайших естествоиспытателей XIX столетия, В.И.Вернадский говорит о значении духовного творчества народа: «В русской иконописи и в связанном с ней искусстве открылось

Образование как планетное явление

явление, длившееся столетия (от XIII до XVII века), – расцвет великого художественного творчества, стоящий наряду с эпохами искусства, мировое значение которых всеми признано. (...) Это древнее русское искусство, как сейчас ясно видно, могло возникнуть и существовать только при условии, что оно было связано в течение поколений глубочайшими нитями со всей жизнью нашего народа, с его высокими настроениями и исканиями правды» [30, с.314].

Ученый, мыслящий системно, В. И. Вернадский осознавал синтетическое единство научного и художественного сознания в духовном мире человека, что он обозначил как «чувство единого целого». Обосновывая мысль о взаимосвязи и взаимовлиянии философского мышления и естественнонаучной мысли, он в то же время доказывал органичность духовной работы в области искусства, в частности, поэзии. В письме В.В.Водовозову (22 декабря 1888 г.) Вернадский, размышляя об идеале народной жизни, замечает, что он формируется «совокупной работой отдельных единиц», в результате чего создаются «формы поэзии, такой несравненной, чудной», «достигается известное знание, выражающееся в иных законах, в иных идеалах, вырабатывается понятие красоты и многое другое...» [30, с.305]. Осознавая специфику научного и художественного мышления, В.И.Вернадский объединял их понятием гармонии в «человеческом знании», доказывал правильность и несомненность такой «гармонии».

Ученый-натуралист, Вернадский подчеркивал единство чувственного восприятия природы и эстетического мировосприятия, характеризующего отношение к искусству. Любовь к музыке, поэзии и страсть к науке объединяло чувство гармонии, которое он черпал в природе. Так, красоту и изящество ученый видел и в строении кристаллов, исследованию которых посвятил многие годы жизни. Преклонение перед величием и

Образование как планетное явление

красотой природы помогало постигать красоту и глубину художественных образов. Не случайно эпиграфом к первому очерку книги «Биосфера» Вернадский взял строки стихотворения Ф.Тютчева:

Невозмутимый строй во всем,
Созвучье полное в природе.

В.И.Вернадский считал, что появление у человека способности к научному познанию и художественному творчеству – закономерный процесс, который отражает духовно-нравственную и культурную деятельность, направленную на формирование ноосферы, человеческой цивилизации. К такой высокопрофессиональной деятельности не готов человек с низким духовным, нравственным уровнем развития, отсутствием творческих способностей, не способных к постижению ценностей, выработанных человечеством.

Еще в 1913 году мыслитель утверждал: «Нельзя забывать, что духовная сила общества создается только существованием в его среде творческой самостоятельной работы отдельных лиц во всех областях культурной жизни – науки, философии, религии, искусства, общественной жизни. Если бы даже данной личности и не удалось реально воплотить в жизнь ею созданное, то само существование ее творческой работы есть уже акт жизни общества» [30, с.229].

Опираясь на этот краткий анализ многогранности интересов В.И.Вернадского, не разделявшего духовный облик человека на рациональное, научное и иррациональное, эстетическое начала, обозначим ноосферные задачи гуманитарного знания в области эстетического воспитания и образования.

Прежде всего, определим соотношение культуры и гуманитарного образования и состояние этой проблемы в современной Украине.

Образование как планетное явление

Гуманитарное образование имеет непосредственное отношение к задачам функционирования культуры, т.к. представляет о ней сложное целое. Именно гуманитарное образование включает в себе потенциал для духовного формирования личности, для решения комплексных проблем в контексте культуры. Это приобретает особый смысл в связи с разрушением системы прежних ценностей, новые же идеалы еще не сформированы. Поэтому определение специфики гуманитарного знания, его места в образовательной системе Украины представляется чрезвычайно важным.

Отечественная культура и соответственно образование всегда строились на трансляции культурных форм, на традициях, объединяющих культурные достижения прошлого и настоящего. Переходная эпоха конца XX – начала XXI вв., многофакторность и поливариантность социокультурного процесса нарушили культуругенез, в связи с этим сформировалась явление, названное Д.С.Лихачевым «экологией культуры». Выдающийся мыслитель утверждал неразрывную взаимосвязь человека и природы, человека и культуры: «Природа – дом, в котором живет человек. Но культура тоже дом для человека, причем дом, создаваемый самим человеком. (...) Убить человека может несоблюдение законов биологической экологии; убить человека нравственно может несоблюдение экологии культурной» [32, с.95, 97, 98].

Патриарх отечественной культуры, он сформировал «девять заповедей гуманизма», во многом соответствующие десяти заповедям христианства, в числе которых: уважать культурное наследие, бережно относиться к Природе как к своей матери и помощнице, преклоняться перед Жизнью во всех ее проявлениях и другие.

Д.С.Лихачев был поборником культурного единства человечества при безусловном сохранении специфики культур всех народов: «Мир создан как единое целое с многообразными

внутренними связями, которые нельзя нарушать». Мыслитель утверждал определяющую роль культуры в формировании духовности и нравственных качеств человека; именно культура «делает» людей «народом, нацией», т.к. «религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства» оправдывают их существование «перед Богом» [33, с.94].

Рассматривая культуру как некое единство, а «пространство культуры» как нерасторжимое целое, Д.С.Лихачев утверждал, что падение одной из ее составляющей, например, «гуманитарной культуры» или одной из ее сторон – музыкальной культуры – «скажется на уровне развития» других ее частей, даже математики или физики. Культура, живущая общим накоплением, считал Д.С. Лихачев, умирает «через утрату своих составляющих отдельных частей единого организма».

Со-звучие, со-мысле В.И.Вернадского и Д.С.Лихачева призывает нас прислушаться к их голосам, т.к. они имеют непосредственное отношение к проблемам вузовского образования в современной Украине, особенно к месту и роли гуманитарной составляющей, что кардинально расходится с ноосферными задачами, поставленными великими деятелями отечественной культуры.

Современное общество ищет новую культурную модель, учитывающую сочетание преемственности и новых явлений, рожденных эпохой глобализации. Состояние этих проблем в образовательной системе Украины рассмотрим на примере науки «культурология», на рубеже 1990-х – 2000-х годов введенной в вузовские программы, а в 2010 г. выведенной из них.

Культурология – наука молодая, хотя корни ее уходят в глубокую давность. Впервые термин «культурология» употребил профессор Мичиганского университета Лесли Уайт в 1949 г., рассматривая его как название самостоятельной системы

Образование как планетное явление

гуманитарного знания – науки о культуре. Культурология формируется как интегративная наука, объединяющая достижения ряда научных направлений: философии культуры, культурной антропологии, истории культуры, социологии культуры, этнологии и других. Особое значение в этом континууме приобрела культурная антропология. Осуществляя целостный подход к изучению человека как существа биологического и в то же время культурного, эта наука выделила культуру объектом исследования, а мир человека определила как мир его культуры, изучаемый в контексте этнологии, археологии, истории и других наук.

Именно культурология, благодаря своему интегративному характеру, дает возможность в системе социально-гуманитарных дисциплин осуществить изучение общества через культуру, познать важнейшие явления общественного сознания, которые технократическое мышление отодвигает на задний план. Это не только искусство, религия, философия, но и сам человек, его духовные ценности, анализ которых помогает определить уровень развития общества, рассмотреть трансляцию социального опыта, «культурные тексты» и процессы «культурной памяти» – культурные традиции, нравы и исторически сложившиеся обычаи, что дает возможность определить многообразие связей культуры и человека как ее творца, транслятора культурных ценностей, ее творения и соучастника культурного творчества.

Даже краткая характеристика культурологии раскрывает возможности решения ею ноосферных задач в процессе вузовского образования. Особое значение в этом процессе приобретает система ценностей, идеалов, установившаяся в той или иной культуре. Именно ценности являются регуляторами человеческих стремлений и поступков, определяют способы и средства удовлетворения потребностей. Человек усваивает определенные нормы, ценностные установки, культурные навыки, нарушение которых ведет к срывам, конфликтам личности и общества. Так возникает

Образование как планетное явление

понятие интеллигентности, относящееся к тем людям, которые проявили истинное понимание культуры и обладали «культурными навыками» удовлетворения своих высоких потребностей.

И здесь уместно вернуться к личностям, являющим собой образцы высокой культуры, уже охарактеризованных нами – В.И.Вернадскому и Д.С.Лихачеву. Они не только обладали глубокими профессиональными знаниями, но и ориентировались на общечеловеческие ценности, соотносили Человека и Человечество, Человека и Вселенную. В.И.Вернадский сам являлся олицетворением ноосферных норм, необходимых человеку-интеллигенту. Утверждая человеческий разум как великую духовную силу, он в то же время своим творчеством и всей своей жизнью доказывал необходимость уважения к человеческой личности, «взаимной солидарности и тесной связи всех людей».

Этими же качествами обладал и Д.С.Лихачев, который утверждал определяющую роль знания, профессионализма, предупреждал об опасности «полузнайства», но в то же время обращал наше внимание на необходимость понимания других, на эстетическое чутье человека, уважение к культуре прошлого, способность восхищаться красотой природы, т.е. на такие качества, которые составляют основу ноосферного идеала.

Именно культурология, изучающая теорию и историю культуры, формирует у студентов стремление понять, почувствовать сущность культуры, ее роль в развитии социума, способность воспринимать культурные ценности и воссоздавать себя как «человека культурного» – творения и творца культуры.

К сожалению, как мы уже отметили, дисциплина «культурология» стараниями Министерства образования Украины исключена из учебных планов. Положение парадоксальное: в ряде вузов продолжает функционировать специальность «культурология», есть кафедры, выпускающие бакалавров, специалистов и магистров культурологии, открыты спецсоветы по

Образование как планетное явление

присуждению ученых степеней по номинациям «кандидат культурологии» и «доктор культурологии». Учебная же дисциплина «культурология» выведена в большинстве вузов из системы образования.

Философский факультет Таврического национального университета им. В.И.Вернадского имеет кафедру культурологии, специальность той же номинации и спецсовет по защите кандидатских диссертаций. Большое внимание кафедра уделяет развитию студентов-культурологов: изучаются курсы теории, философии культуры, широкие курсы истории культуры в ее различных проявлениях. Это мифология, культура Запада и Востока, культура Украины и России, большое внимание уделяется национальным и этническим культурам (Крым – поликультурное и поликонфессиональное сообщество): это история и культура народов Крыма, фольклор, национальный костюм и т.п. Проводятся этнографическая, музейная, экскурсионная практики, помогающие погрузиться в мир культуры.

Этим же целям служит научная работа кафедры, направленная на изучение культуры народов Причерноморья, культурных ландшафтов Крыма. Традиционные научные чтения посвящены «Культуре народов Причерноморья с древнейших времен и до наших дней». Выходит научный журнал «Культура народов Причерноморья», имеющий шесть номинаций, утвержденных ВАК Украины.

Большое значение преподаватели кафедры придают так называемому «погружению» в культурную эпоху. На занятиях, посвященных культурам Крыма, студенты сами мастерят национальные костюмы, угощают блюдами национальной кухни, во время этнографической полевой практики собирают артефакты различных культурных эпох. Экскурсионная практика дает возможность проводить подготовленные студентами экскурсии по

Образование как планетное явление

музеям и городам Крыма (общая тема – «Культура народов Причерноморья: традиции и современность»).

На занятиях по античной, средневековой, возрожденческой культурам осуществляются ролевые игры, инсценировки и т.п. Таковы праздники народов Крыма, «Великие Дионисии», «Рыцарский турнир» и др.

Следует отметить и особый формат научных чтений «Культура народов Причерноморья», которые также проводятся не только в Симферополе, но и в музеях Крыма (музей Херсонеса, Севастопольский художественный музей, Дом-музей А.С.Грина, Дом М.Волошина, музей А.П.Чехова и другие). Каждая конфигурация начинается театрализованным выступлением: Н.В.Гоголь, Т.Г.Шевченко, А.С.Пушкин, А.П.Чехов, П.И.Чайковский, И.И.Левитан и другие.

Особое внимание обращаем на украинскую художественную культуру. Два цикла учебных курсов посвящены культуре Украины: культура, начиная с древнейших времен до XX века, культура Украины XX века; отдельным курсом, кроме украинского языка (обязательный предмет) – читаем украинскую литературу. Под руководством преподавателей готовятся инсценировки из жизни Т. Г. Шевченко. Большой спектакль (70 человек на сценической площадке) был подготовлен по феерии Леси Украинки «Лісова пісня»: студенты-культурологи приняли участие в конкурсе, проводимом факультетом украинской филологии: чтение украинской поэзии – и заняли первые места.

Значительная работа проводится студентами-культурологами по эстетическому образованию и воспитанию учащихся в школах г. Симферополя во время педагогической практики.

Большое внимание кафедра культурологии ТНУ им. В.И.Вернадского уделяет творческому развитию студентов. В ходе лекций, семинарских занятий и внеаудиторных форм работы раскрывается креативность культурных форм, что способствует

Образование как планетное явление

формированию креативности как готовности к созданию новых идей и новых способов их теоретического и художественного выражения. В результате по специальности, открытой только в 2000 г., кафедра имеет уже первых выпускников-кандидатов наук, которые в своих диссертациях развивали идеи, рожденные на аудиторных занятиях. Так, «творческими мастерскими» был назван курс «Основы синтеза искусств», который дает студентам-магистрам свободу творческих исканий навыки исследовательской деятельности.

Стройная система эстетического образования и воспитания, осуществляемая на кафедре культурологии ТНУ им. В.И.Вернадского, совокупность традиций и инноваций позволяют направлять развитие студентов в сторону формирования у человека ноосферных идеалов, хотя, следует признать, мы от них еще очень далеки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нынешняя универсализация феномена образования инструментами глобализации неизбежно порождает целый спектр проблем и противоречий. Часть из них носит объективный характер (например, переход человечества к некогда вожделенному ещё просветителями «обществу знаний»), а часть является манифестацией субъективных (интеллектуальных, волевых, бессознательных) модусов. Анализ состояния образовательных практик, реализуемых на локальных и региональных площадках глобального мира, показал их институциональное и ценностное несовпадение ноосферному вектору развития человечества, взятого в единстве с биосферой. Это обстоятельство в полной мере подтвердило проведенное исследование, метапринципом которого выступает *ноосфера как идеальный тип*, задействованный в сфере современного образования, ставшего, вне всякого сомнения, планетным феноменом.

При этом, опираясь на многочисленные работы академика В.И.Вернадского, можно говорить о том, что в них ноосфера представлена как «генетический идеальный тип» (М.Вебер). В нашем же понимании, которое складывается с учетом различных условий – дающим или нет ход его объективации, – ноосфера есть «чистый идеальный тип», указывающий на сверхлокальный, сверхвременный и сверхпространственный тип связи планетарного разума с биосоциальными процессами.

Разумеется, идеально-типический и реальный миры неконгруэнтны сразу в нескольких отношениях, и первой из них, авторам работы видится в реально существующих практиках образования, которые отображают (или нет) нацеленность на гармонию планетарного разума и биосоциальной основы его функционирования.

Образование как планетное явление

Так, решаемые авторским коллективом задачи по: 1) реконструкции философско-образовательных идей академика В.И. Вернадского и выявления их эвристического потенциала для решения образовательных задач современности; 2) анализу состояния существующих образовательных практик в дискретном социокультурном пространстве глобального мира, проделанный с акцентацией внимания на европейской модели образования как эталонной; 3) определению перспектив реформирования (коррекции) современной системы образования славянской цивилизации на основе ноосферной программы планетарной эволюции В.И.Вернадского, подвели к следующим ответам.

Первая группа – это ответы, которые носят собственно теоретико-концептуальный и мировоззренческий характер. Их содержание касается стратегии переориентации образования на ноосферный идеал. Он, по мнению авторов первой и второй глав, реализован в: «линии Вернадского», то есть универсальной эволюционистской картине мира, синтезе знаний, в том числе естественнонаучных и философских, в гуманистическом принципе единства и нерасторжимости природы и человека; затем, в понимании Вернадским института и процесса образования как сложной, комплексной научной проблемы (принцип автономии университета и академической свободы, принцип неотделимости образования и науки, приоритет образования перед другими формами государственной жизни, принцип опережающего характера образования, преемственность уровней знаний и подготовки специалистов, принцип гуманистически-нравственного центрирования образования, наконец, демократизации образования. В итоге мы получаем важнейший институт ноосферного строительства – университет и *homo universalis*, а не партикуляритет и *homo particularis*. Именно на этих принципах возможно конституирование пространства ноосферы, ценностно и энергично воплощаемое в духе коэволюции.

Образование как планетное явление

Правда, эти концептуальные формулы потребовали своего уточнения на реальном материале, который дал весьма проблематичную картину:

- в глобальной игре цивилизаций, в которой институт образования выступает едва ли не главным аттрактором, превалирует западная ориентация на либерально понимаемый субъективный абсолют, предназначенный гиперрационализированной системой подготовки для господства над природой и удовлетворения – при помощи технологий и рынка – прогрессирующих и часто несоизмеримых с возможностями биосферы потребностей;

- идея классического университета, разработанная И.Кантом и отрефлектированная в последующей философии образования, была существенно деформирована как со стороны принципов организации самого университета, так и со стороны его социальной роли, которая, между тем, выражается в общественном благе, принадлежащем обществу и служащем ему;

- отмеченная деформация состоялась в наши дни, когда университет лишается своей функции просвещения общества, а выполняет роль конвейера по производству «живого труда» и адаптации его к запросам динамичного и асоциального рынка.

В связи с этим и кристаллизовалась вторая группа ответов (Глава III), причем, прикладного, инструментального плана, поскольку их содержание указывает на ближайшие, неотложные шаги реактуализации принципов ноосферного образования, напоминания об идеально-типическом характере ноосферы. В первую очередь, они касаются ревизии идеи классической инженерии под углом зрения антиноосферных последствий НТР и замены её идеей и практикой новой, ноосферно вмняемой, а значит, и глобально-ответственной инженерии. Во-вторых, акцентуации внимания на экологической компоненте образования, которая в принципе должна работать на опережение. В-третьих, в

Образование как планетное явление

объективно назревшей нравственной Реформации, затрагивающей всю систему социализации человеческой личности, и главным образом, проходимых ею образовательных ступеней. В-четвертых, воссоздания эстетической компоненты в образовании, которая, как и нравственность, отвечает за цементирование ноосферного проекта.

Все эти шаги лишней раз указывают на системный характер проблем современного образования, но предложенная авторами их рефлексия (ноосфера как идеальный тип), позволяет увидеть в её зеркале и сам планетарный смысл образования, и выявить подходы к его реализации.

Список литературы

Введение

1. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О науке. Том I. Научное знание. Научное творчество. Научная мысль. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997. – С.303-546.
2. Кочергин А.Н. Ноосфера: необходимость и возможность / А.Н. Кочергин // Бюллетень Комиссии по разработке научного наследия академика В.И.Вернадского. № 18. – М.: Наука, 2005. – С.37-51.
3. Маслова Н.В. Ноосферное образование: методология, технология, инструментарий / Н.В. Маслова // Вестник Российской академии естественных наук. – 2003. – Т. 3. – № 3. – С. 66–74.
4. Маслова Н.В. Ноосферное образование в формировании нового человека [Электронный ресурс] // Н.В. Маслова. Ноосферное образование. – М.: Институт холодинамики, 1999. – 340 с. – Режим доступа: // <http://www.noosfe.ru/>
5. Маслова Н.В. Образование – фундаментальная форма постижения бытия // Теоретические основы современной педагогики и образования. – Вісник СевДТУ. Вип. 96: Педагогіка: зб. наук. пр. — Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2009. – С. 10-14.

Глава 1. ЛИНИЯ ВЕРНАДСКОГО В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Академик Вернадский – интеллектуальная вершина в культуре XX века

1. Вернадский В.И. Избранные сочинения / В.И. Вернадский. – М. : Изд-во АН СССР. Т. 1, 1954. – 696 с.; Т. 2, 1955. – 616 с.; Т. 3, 1959. – 508 с.; Т. 4, кн. 1. 1959. – 624 с.; Т. 4, кн. 2, 1960. – 652 с.; Т. 5, 1960. – 423 с.
2. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста [Текст]/ В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1988. – 520 с.
3. Вернадский В.И. Размышления натуралиста [Текст] / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1977. – 192 с.
4. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни [Текст] / В.И. Вернадский. – М. : Советская Россия, 1989. – 704 с.
5. Любищев А.А. Линии Демокрита и Платона в истории культуры [Текст] / А.А. Любищев. – СПб.: Алетейа, 2000. – 256 с.

Образование как планетное явление

6. Таланов В.М. В.И. Вернадский и Ю.А. Жданов: высокое соприкосновение / В.М. Таланов // Научная мысль Кавказа. – 2009. – № 1. – С.5–15.
7. Таланов В.М. В.И. Вернадский и Ю.А. Жданов: поиски новых оснований бытия / В.М. Таланов // Ю.А. Жданов и его вклад в фундаментальную науку и в развитие научного потенциала Северо-Кавказского региона: материалы междунар. науч. чтений, посвящ. 90-летию Ю.А. Жданова, г. Ростов на-Дону, 27 окт. 2009 г. – Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2009. – С. 147–158.
8. Таланов В.М. В.И. Вернадский и Ю.А. Жданов: неугасающая традиция универсализма в российской культуре / В.М. Таланов // Ю.А. Жданов: вклад в разработку методологических проблем научного творчества и развитие инновационной деятельности в Южно-Российском регионе: материалы международных ждановских чтений, [Ростов на-Дону, 8 сентября 2010] / – Ростов /Д: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2010. – С. 150-188.
9. Таланов В.М. В.И.Вернадский и Ю.А.Жданов / В.М. Таланов – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2010. – 92с.
10. Кант И. Всеобщая естественная история и теория неба [Текст] / И. Кант // Сочинения в 6-ти томах. Т. 1. М.: Мысль, 1963. – 255с.
11. Бюффон Ж.Л.Л. Об эпохах природы / Ж.Л.Л. Бюффон / Режим доступа в Интернете <http://www.c-cafe.ru/days/bio/7/067.php>
12. Федоров Н.Ф. Философия общего дела [Текст] / Н.Ф. Федоров // Федоров Н.Ф. Сочинения. - М.: Мысль, 1982. – 712с.
13. Мочалов И.И. Владимир Иванович Вернадский. 1863-1945 гг. [Текст] / В.И. Вернадский / И.И.Мочалов. – М.: Наука. – 1982. – 488с.
14. Рубакин Н.А. Письма к В.И. Вернадскому / Н.А. Рубакин // Природа. - 1963. - № 4.
15. Вернадский В.И. Письма Н.Е. Вернадской. 1886—1889. / В.И. Вернадский. - М., 1988. – С. 60.
16. Вернадский В.И. Биогеохимические очерки. 1923-1932. [Текст] / В.И. Вернадский. - М.: Л., 1940. – С.40.
17. Жданов Ю.А. Концепция культуры в трудах В.И. Вернадского / Ю.А. Жданов // Научная мысль Кавказа. – 1995. – N1. – С.19-24.
18. Таланов В.М. Священность живого (в поисках принципов нового миропонимания) / В.М.Таланов. - Новочеркасск: Набла, 1998. – 44с.
19. Швейцер А. Благоговение перед жизнью [Текст] / А. Швейцер. - М.: Прогресс, 1992. – 576с.

20. Вернадский В. И. Организация народного образования в новой России / В.И. Вернадский // Вернадский В.И. Публицистические статьи. – М.: Наука, 1995. – 313с.
21. Вернадский В. И. Академическая жизнь / В.И. Вернадский // Вернадский В.И. Публицистические статьи. – М.: Наука, 1995. – С.163-168с.
- 1.2. В.И.Вернадский: формирование философско-образовательных идей
22. Аксёнов Г.П. Вернадский [Текст] / Геннадий Аксёнов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Молодая гвардия, 2010 – С. 5.
23. Вернадский В.И.: pro et contra / Сост., вступ. ст., коммент. А.В.Лапо. – СПб.: РХГИ, 2000. – С.103.
24. Лапо А.В. В.И.Вернадский: «Я родился в Петербурге на Миллионной улице» // Ноосфера. - 2003. - № 16. – С.5-6.
25. Вернадский В.И. Письма Н.Е.Вернадской. 1886-1889. / В.И.Вернадский. – М.: Наука, 1988. – С.18.
26. Вернадский В.И. Дневники 1917-1921. Январь 1920 - март 1921 / В.И.Вернадский. – Киев: Наукова думка, 1997. – 328с.
27. Леонова Л.С. «Я не могу уйти в одну науку...» Общественно-политические взгляды В.И.Вернадского. – СПб: Алетейя, 2000. – С.24-25.
28. Вернадский В.И. Письма Н.Е. Вернадской. 1886-1889. / В.И.Вернадский. – М.: Наука, 1988. – С.16.
29. Вернадский В.И. Памяти А.Н.Краснова (1862-1914). / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О науке. Т.1. Научное знание. Научное творчество. Научная мысль. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997. – С.183.
30. Страницы автобиографии В.И. Вернадского. - М.: Наука, 1981. – С.29.
31. Чупров А.И. Россия вчера и завтра. Статьи. Речи. Воспоминания / А.И. Чупров. - М.: Русский миръ, 2009. – С.16.
32. Шаховской Д.И. Письма о братстве / Д.И.Шаховской; публикация Ф.Ф.Перченка, А.Б.Рогинского, М.Ю.Сорокиной // Звенья. Исторический альманах. - М.; СПб., 1992. – Вып. 2. - С. 201.
33. Кропоткин П.А. Записки революционера [Текст] / П.А.Кропоткин; послесл. и примеч. В.А.Твардовской. – М.: Мысль, 1990. – 526с.
34. Вернадский В.И. Задачи высшего образования нашего времени / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О науке. Том II. Научная деятельность. Научное образование. – СПб: Изд-во РХГИ, 2002. – С.205-218.

Образование как планетное явление

35. Вернадский В.И. Очерки по истории естествознания в России в XVIII столетии / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О науке. Том I. Научное знание. Научное творчество. Научная мысль. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997. – С. 109-129.
36. Вернадский В.И. Об основаниях университетской реформы / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О Науке. Т.II. Научная деятельность. Научное образование. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2002. – С.115-147.
37. Берг Л.С. История великих русских географических открытий [Текст] / Л.С.Берг. – М.: ЭКСМО, 2001. – 640 с.
38. Педагогические взгляды Ломоносова // Ломоносов. Краткий энциклопедический словарь / М.В.Ломоносов. Сост. Э.П.Карпеев. – М.: ОГИ, 2009. – 480 с.
39. Вернадский В.И. 1911 год в истории русской умственной культуры / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О науке. Т. II. Научная деятельность. Научное образование. – СПб: Изд-во РХГИ, 2002. – С. 182-204.
40. Вернадский В.И. Черты мировоззрения князя С.Н. Трубецкого / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О науке. Том I. Научное знание. Научное творчество. Научная мысль. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997. – С. 165.
41. Маслин М.А. С.Н.Трубецкой как русский философ // Трубецкой С.Н. Курс истории древней философии – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС; Русский Двор, 1997. – С. 4.
42. Зеньковский В.В. История русской философии [Текст] / В.В. Зеньковский. – Ленинград: «Эго», 1991. – Том II – Часть 2. – С. 95.
43. Гайденко П.П. «Конкретный идеализм» С.Н.Трубецкого / П.П.Гайденко // Трубецкой С.Н. Сочинения / Сост., ред. и вступ. статья П.П.Гайденко; Примеч. П.П.Гайденко, Д.Е.Афиногенова. – М.: Мысль, 1994. – С.7 - 8.
44. Вернадский В.И. Высшая школа и научные организации / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О науке. Том II. Научная деятельность. Научное образование. – СПб: Изд-во РХГИ, 2002. – С. 219-241.
45. Вернадский В.И. Академическая жизнь / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О науке. Том II. Научная деятельность. Научное образование. – СПб: Изд-во РХГИ, 2002. – С.168-176.
46. Васильева Л.В. В свободном женском университете / Л.В. Васильева // Прометей. Историко-биографический альманах серии Жизнь

Образование как планетное явление

- замечательных людей. 125-летию со дня рождения В.И.Вернадского посвящается. – М.: Молодая гвардия, 1988. – С.170.
47. Вернадский В.И. Высшая школа в России / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О науке. Том II. Научная деятельность. Научное образование. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2002. – С.242-261.
48. Волков В.П. Вернадский и Самойлов: тайные обиды / В.П. Волков; сост., вступ.ст., коммент. А.В.Лапо // Вернадский В.И.: pro et contra. – СПб.: РХГИ, 2000. – С.170.
49. Історія Академії Наук України. 1918-1923. Документи і матеріали. – К.: Наукова думка, 1993. – 376с. – С.8.
50. Вернадский В.И. Объяснительная записка к законопроекту об учреждении Украинской Академии наук в Киеве / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О науке. Т. II. Научная деятельность. Научное образование. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2002. – С.321-342.
51. Вернадский В.И. К созданию Украинской Академии наук в Киеве / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О науке. Т. II. Научная деятельность. Научное образование. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2002. – С.309-316.
52. Вернадский В.И. Об Украинской Академии наук / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О науке. Т. II. Научная деятельность. Научное образование. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2002. – С.317-320.
53. Вернадский В.И. Из воспоминаний // Жизнь и деятельность на Украине / Сытник К.М., Апанович Е.М., Стойко С.М.; отв. ред. Бабичев Ф.С.; АН УССР. 2-е изд. испр. и доп. – Киев: Наукова думка, 1988. – С.283.
54. Вернадский В.И. Из дневниковых записей (6 марта – 16 декабря 1918 г.) // Жизнь и деятельность на Украине / Сытник К.М., Апанович Е.М., Стойко С.М.; отв. ред. Бабичев Ф.С.; АН УССР. 2-е изд. испр. и доп. – Киев: Наукова думка, 1988. – С.295.
55. Мелуа А.И. В.И.Вернадский - ученый и организатор науки [Текст] / А.И.Мелуа. – Л.: изд. Ленинградского отдела Института истории естествознания и техники АН СССР, 1990. – 40с.
56. Вернадский В.И. Задачи науки в связи с государственной политикой в России / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О Науке. Т.II. Научная деятельность. Научное образование. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2002. – С.60.
67. Лихачев Д.С. Ответы на вопросы редакции журнала «Наука в СССР» / Д.С.Лихачев; сост., вступ. ст., коммент. А.В.Лапо // В.И.Вернадский: pro et contra. – СПб.: РХГИ, 2000. – С.97.

Образование как планетное явление

68. Муза Д.Е. Введение в глобалистику: Учебное пособие / Д.Е.Муза. – Донецк: Изд-во «Ноулидж» (Донецкое отделение), 2010. – С.62.
69. Казин Александр. Своя колея // Литературная газета. 26 января – 1 февраля 2011 г. – № 2-3 (6308). – С.9.

1.3. Homo Universalis или Homo Particularis?

70. Алексеева Л.А. Концепция университета В.И. Вернадского / Л.А.Алексеева // Ноосфера и цивілізація. – Донецьк: ДонНТУ. – 2010. - Вип. 8-9(11). – С.13-22.
71. Цицилина Н.И. В.И. Вернадский о задачах просвещения и образования (по материалам публицистики 1890-х – 1915 годов) / Н.И.Цицилина // Ноосфера и цивилизация. – Донецк: ДонНТУ. – 2007. – С.118-120.
72. Владимир Вернадский: Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков / Сост. Г.П. Аксенов. – М.: Современник, 1993. – 688с.
73. Вернадский В. И. Разгром / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. Публицистические статьи. – М.: Наука, 1995. – С.179-181с.
74. Вернадский В. И. О профессорском съезде / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. Публицистические статьи. – М.: Наука, 1995. – С.26-31с.
75. Вернадский В. И. Задачи высшего образования нашего времени / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. Начало и вечность жизни. – М.: Советская Россия, 1989. – 704с.
76. Вернадский В. И. Наука и проект университетского устава А.Н. Шварца / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. Публицистические статьи. – М.: Наука, 1995. – С.172-175с.
77. Вернадский В. И. Перед грозой / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. Публицистические статьи. – М.: Наука, 1995. – С.168-170.
78. Вернадский В.И. О сохранении Таврического университета / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. О науке. Том II. Научная деятельность – Научное образование. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2002. – С.262-272.
79. Вернадский В.И. Задачи науки в связи с государственной политикой в России / В.И.Вернадский // Научная мысль Кавказа. - 1995. - № 1. - С. 5-10.
80. Таланов В.М. Восхождение к Разуму / В.М.Таланов // Онтология и антропология гуманизма : материалы межвуз. симпоз., г. Владимир, 16-17 мая 2006 г. - Владимир, 2006. - С. 71-76.

Образование как планетное явление

81. Таланов В.М. Поиски и терзания / В.М.Таланов. - Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2010. - 382 с.
82. Жданов Ю.А. Мыслящий человек есть мера всему / Ю.А.Жданов // Научное и социальное значение деятельности В.И. Вернадского. - Л., 1989. - С. 219-226.
83. Таланов В.М. Человек Универсальный – Homo Universum (печаль по утерянной целостности) / В.М.Таланов // Фундаментализация высшего технического образования : материалы Всерос. науч.-метод. конф., г. Новочеркасск, 29 мая - 2 июня 2000 г / Юж. - Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). - Новочеркасск : Набла, 2000. - С. 196-199.
84. Валери Поль. Гете – в поисках гармонии // Курьер Юнеско. - 1993. - Декабрь. - С. 44.
85. Панарин А.С. Православная цивилизация в глобальном мире [Текст] / В.С.Панарин. – М. : Алгоритм, 2002. – 496 с.

Глава 2. ПЛАНЕТАРНО-ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Пространство ноосферы и дух коэволюции

1. Моисеев Н.Н. Вернадский и современность // Вопросы философии. – 1994. - № 4. - С. 5.
2. Кочергин А.Н. Экологическая этика и техносфера / А.Н.Кочергин // Этические императивы инженерной деятельности. Материалы V Энгельмейеровских чтений. Москва-Дубна 14-15 марта 2001 г. - Дубна, 2002, С. 84.
3. Лешкевич Т.Г. Неопределенность в мире и мир неопределенности / Т.Г.Лешкевич / Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1994. - С. 8.
4. Пилипишин Д.В. Социокультурная значимость инженерного образования и инженерной деятельности / Д.В.Пилипишин // Технические университеты как центры формирования инженерной элиты XXI в. Дубна: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2002. - С. 125.
5. Человек, общество, культура в контексте глобальных изменений. Материалы работы 4 секции Международной конференции. г. Москва, 19-21 октября 2001 г. // Личность. Культура. Общество. Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. - Том III.

Образование как планетное явление

- Вып. 3(9). Российская академия наук. Национальная академия наук Беларуси. – М., 2002. - С. 253-263.
6. Демиденко Э.С. Развитие человека как биосоциального существа / Э.С.Демиденко // Личность. Культура. Общество. Междисциплинарный научно-практический журнал социальных и гуманитарных наук. - Том III. Вып. 3(9). Российская академия наук. Национальная академия наук Беларуси. – М., 2002. - С. 263.

2.2. На пути к созданию универсальной образовательной стратегии в глобальной игре цивилизаций

7. Валлерстайн И. Капиталистическая цивилизация [Текст] / И. Валлерстайн // Валлерстайн И. Исторический капитализм. Капиталистическая цивилизация. – М.: Т-во научных изданий КМК, 2008. – С. 141–176.
8. Биbihин В.В. Другое начало [Текст] / В.В.Биbihин // Биbihин В.В. Другое начало. – СПб.: Наука, 2003. – С. 332–347.
9. Князева Е.Н. Пробуждающее образование / Е.Н.Князева // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С.369–387.
10. Рассел П. «Мировой мозг» - следующая ступень нашего развития [Текст] / П.Рассел // Один мир для всех: Контуры глобального сознания. – М.: Прогресс, 1990. – С.15–22.
11. Радьяр Д. Планетаризация сознания. От индивидуального к целому [Текст] / Д.Радьяр. – М.: REFL-book; К.: Ваклер, 1995. – 304 с.
12. Шепелев М.А. Глобально-цивилизационные процессы и планетарное сознание / М.А.Шепелев // Цивилизационная структура современного мира: в 3-х томах / Под ред. акад. Ю.Н.Пахомова и д.ф.н. Ю.В.Павленко. – Киев: Наукова думка, 2006. – Том 1. Глобальные трансформации современности. – С. 477 – 562.
13. Цивилизационная структура современного мира: в 3-х томах / Под ред. акад. Ю.Н.Пахомова и д.ф.н. Ю.В.Павленко. – Киев: Наукова думка, 2006. – Том 1. Глобальные трансформации современности. – 686 с.
14. Цивилизационная структура современного мира: в 3-х томах. / Под ред. акад. Ю.Н.Пахомова и д.ф.н. Ю.В.Павленко. – Киев: Наукова думка, 2007. – Том 2. Макрорхристианский мир в эпоху глобализации – 691 с.
15. Цивилизационная структура современного мира: в 3-х томах. / Под ред. акад. Ю.Н.Пахомова и д.ф.н. Ю.В.Павленко. – Киев: Наукова думка, 2008.

Образование как планетное явление

- Том 3. Цивилизации Востока в условиях глобализации. Кн. I. Мусульманско-Афразийская и Индийско-Южноазиатская цивилизации – 543 с.
16. Цивилизационная структура современного мира. – Киев: Наукова думка, 2008. – Т.3. Цивилизации Востока в условиях глобализации. Кн. II. Китайско-Дальневосточный цивилизационный мир и африканская цивилизационная общность. Глобальные трансформации и уроки для Украины. – 639 с.
17. Во-первых, укажу на тематический сборник «Цивилизации», ставший главной площадкой обсуждения цивилизационной проблематики под эгидой РАН. На сегодняшний день вышло 8 выпусков: Цивилизации. Вып. 1 - 8. – М.: Наука, 1992, 1993, 1995, 1997, 2002, 2004, 2006, 2008.
18. Во-вторых, следует отметить коллективную работу специалистов из различных научных центров России, посвященную состоянию и судьбе цивилизаций в глобализирующемся мире: Цивилизации в глобализирующемся Мире. Предварительные итоги междисциплинарного проекта/ По материалам научной конференции. Отв. ред. В.Г.Хорос. – М.: ИМЭМО РАН, 2009. – 162 с.
19. Муза Д.Е. Прологомены к созданию интервальной модели истории / Д.Е.Муза // Академия знаний. Научный журнал; [под. ред. Ф.В.Лазарева]. – Симферополь: МАДН, 2010. – № 3. – С. 44 – 51.
20. Соколов С.В. Социальная философия. Учеб. пособие для вузов / С.В. Соколов. – М.: Юнити –Дана, 2003. – 440 с.
21. Кара-Мурза С.Г. Идеология и мать её наука [Текст] / С.Г. Кара-Мурза. – М.: Алгоритм, 2002. – 256 с.
22. Хайдеггер М. Время картины мира [Текст] / М. Хайдеггер // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – С. 41 – 62.
23. Коллинз Р. Четыре социологических традиции [Текст] / Р.Коллинз. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2009. – 317 с.
24. Сміт А. Добробут націй. Дослідження про природу та причини добробуту націй [Текст] / А. Сміт. – К.: Port-Royal, 2001. – 593 с.
25. Фролов И.Т. О человеке и гуманизме: Работы разных лет / И.Т.Фролов. – М.: Политиздат, 1989. – 559 с.
26. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Избранные сочинения в 9-ти томах. – М.:

Образование как планетное явление

- Политиздат, 1985. – Т.2. – С. 7 – 508. Напомним, что процитированное место вписано в рукопись рукой К.Маркса.
27. Петров М.К. Язык, знак, культура [Текст] / М.К. Петров. – М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1991. – 328 с.
28. Петров М.К. История европейской культурной традиции и её проблемы [Текст] / М.К. Петров. – М.: РОССПЭН, 2004. – 776 с.
29. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну [Текст] / У. Бек. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
30. Бек У. Власть и её оппоненты в эпоху глобализма. Новая всемирно-политическая экономия [Текст] / У.Бек. – М.: Прогресс-Традиция; Изд. дом «Территория будущего», 2007. – 464 с.
31. Эйнштейн А. Физика, философия и научный прогресс / А. Эйнштейн / Эйнштейн А. Собрание научных трудов. – М.: Наука, 1967. – Т. IV Статьи, письма, рецензии. Эволюция физики. – С. 316–321.
32. Винер Н. Кибернетика и общество [Текст] / Н. Винер. М.: Тайдекс Ко, 2002. – 184 с.
33. Хайек Ф.А. Право, законодательство та свобода: Нове викладення широких принципів справедливості та політичної економії: в 3 т. / Ф.А. Хайек. – К.: Сфера, 1999. – Т.1. Правила та порядок. – 196 с.
34. Хайек Ф.А. Право, законодательство та свобода: Нове викладення широких принципів справедливості та політичної економії: в 3 т. / Ф.А. Хайек. – К.: Сфера, 2000. – Т. 3. Політичний устрій вільного народу. – 252 с.
35. Бенуа А. де. Хайек: закон джунглей / А. де Бенуа // Бенуа А. де. Против либерализма: (к Четвертой политической теории). – СПб.: Амфора. ТИД Амфора, 2009. – С. 87 – 97.
36. Бауман З. Индивидуализированное общество [Текст] / З. Бауман. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
37. Бейтсон Г. Корни экологического кризиса [Текст] / Г. Бейтсон // Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии. – М.: Смысл, 2000. – С. 454 – 459.
38. Вернадский В.И. Мысли о современном значении истории знаний / В.И. Вернадский // Избранные труды по истории науки. – М.: Наука, 1981. – С.229–242.
39. Беседа корреспондента газеты «Юг России» с академиком В.И.Вернадским / В.И. Вернадский // С.Б. Филимонов. Интеллигенция в Крыму (1917 – 1920): поиски и находки источниковеда. – Симферополь: «ЧерноморПРЕСС», 2006. – С. 109–111.

Образование как планетное явление

40. Семенова С.Г. Активно-эволюционная мысль Вернадского / С.Г. Семенова // Прометей: Ист.-биограф. альм. сер. «Жизнь замечат. людей» / Сост. Г. Аксенов; Науч. ред. И.И.Мочалов. – М.: Мол. гвардия, 1988. – Т. 15. – С. 221–248.
41. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере [Текст] / В.И. Вернадский // Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – С. 503 – 512.
42. Олейников Ю.В., Оносов А.А. Ноосферный проект социоприродной эволюции / Ю.В.Олейников, А.А.Оносов. – М.: ИФ РАН, 1999. – 210 с.
43. Муза Д.Е. Введение в глобалистику: учебное пособие / Д.Е.Муза. – Донецк: Изд-во «Ноулидж» (Донецкое отделение), 2010 – 240 с.
44. Попков В.В. Реванш Востока. Соотношение Запада и Востока в глобальных геополитических трансформациях (конец XIX – начало XX века) / В.В.Попков. – Харьков: Бурун Книга, 2010. – 128 с.
45. Седнев В.В. Цивилизационная модель современного Китая / В.В.Седнев // Цивилизационная структура современного мира. – Киев: Наукова думка, 2008. – Т.3. Цивилизации Востока в условиях глобализации. Книга II. Китайско-Дальневосточный цивилизационный мир и африканская цивилизационная общность. Глобальные трансформации и уроки для Украины. – С. 67 – 136.
46. Леонард М. О чем думают в Китае? [Текст] / М.Леонард. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. – 222 с.
47. Василенко И.А. Политическая глобалистика: Учебное пособие для вузов / И.А. Василенко. – М.: Логос, 2000. – 360 с.
48. Малашенко А.В. Исламская альтернатива и исламский проект / А.В.Малашенко; Моск. Центр Карнеги. – М.: Изд-во «Весь мир», 2006. – 221 с.
49. Закария Ф. Постамериканский мир [Текст] / Ф.Закария. – М.: Издательство «Европа», 2009. – 280 с.
50. Мешков В.М. Опыт тематического анализа осевого времени: монография / В.М.Мешков. – Полтава: Ред.-издат. отдел ПНТУ, 2010. – Т.1. – 442 с.
51. Кастанеда Х. Не готовы к главным ролям / Х.Кастанеда // Россия в глобальной геополитике. – Т. 8. – № 5. – Сентябрь-Октябрь 2010. – С. 125 – 138.
52. Ларин Е.А. Всеобщая история: латиноамериканская цивилизация: Учеб. пособие / Е.А. Ларин. – М.: Высш. шк., 2007. – 494 с.

Образование как планетное явление

53. Шемякин Я.Г. Европа и Латинская Америка: взаимодействие цивилизаций в контексте всемирной истории / Я.Г.Шемякин. – М.: Наука, 2001. – 391 с.
54. Яковлев П.П. Столкновение и альянс цивилизаций? Новые вызовы международному сообществу / П.П.Яковлев // «Альянс цивилизаций» (трудный диалог в условиях глобализации). Сборник материалов «круглого стола» / Отв. ред. П.П.Яковлев. – М.: ИЛА РАН, 2010. – С. 19 – 42.
55. Осипов Г.В., Кузык Б.Н., Яковец Ю.В. Перспективы социокультурной динамики и партнерства цивилизаций / Г.В.Осипов, Б.Н.Кузык, Ю.В.Яковец. – М.: ИНЭС, 2007. – 416 с.
56. Зиновьев А.А. Запад. Феномен западнизма [Текст] / А.А.Зиновьев. – М.: Центрполиграф, 1995. – 461 с.
57. Бард А., Зодерквист Я. НЕТОКРАТИЯ. Новая правящая элита после капитализма [Текст]/ А.Бард, Я.Зодерквист. – СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 252 с.
58. Кузык Б.Н. Россия в цивилизационном измерении: фундаментальные основы стратегии инновационного развития [Текст] / Б.Н.Кузык. – М.: Институт экономических стратегий, 2008. – 864 с.
59. Муза Д.Е. И.В.Киреевский: проект просвещения в духе восточной христианской Церкви / Д.Е.Муза // Наследие И.В.Киреевского: опыты философского осмысления (К 200-летию со дня рождения). Монография. – Ростов-на-Дону: Наука-Пресс, 2006. – С. 63 – 88.
60. Булгаков С.Н. Философия хозяйства [Текст] / С.Н.Булгаков // Булгаков С.Н. Сочинения в двух томах. – М.: Наука, 1993. – Т.1. Философия хозяйства. Трагедия философии. – С. 49 – 308.
61. Панарин А.С. Русская культура перед вызовом постмодернизма [Текст] / А.С.Панарин. – М.: ИФ РАН, 2005. – 188 с.

2.3. Европейская образовательная стратегия: риски и перспективы

62. Ридингс Б. Университет в руинах [Текст] / Пер. с англ. А.М.Корбута; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. Дом Гос. ун-т – Высшая школа экономики, 2010. – 304 с.
63. Фокин И. Университетская реформация Шеллинга // Шеллинг Ф.В.Й. Лекции о методе университетского образования / Пер. с нем., вступ. ст., примеч. Ивана Фокина. – СПб.: Издательский дом «Мир», 2009. – 352 с.

Образование как планетное явление

64. Гофф Ле Ж. Интеллектуалы в средние века [Текст] / Ж. Ле Гофф. - Аллегро-Пресс Долгопрудный, 1997. – 206 с.
65. Петров М.К. История европейской культурной традиции и ее проблемы [Текст] / М.К. Петров. – М.: РОССПЭН, 2004. – 776 с.
66. Огурцов А.П. Философия науки эпохи Просвещения / А.П.Огурцов. – М.: Наука, 1993. 213 с.
67. Соловьев Э.Ю. Кант: взаимодополнительность морали и права [Текст] / Э.Ю. Соловьев. – М.: Наука, 1992. – 216 с.
68. Виндельбанд В. От Канта до Ницше. История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками [Текст] / В. Виндельбанд. – М.: «КАНОН-пресс», «Кучково поле», 1998. – 496 с.
69. Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? / И. Кант // Кант И. Соч. в шести тт. - Т. 6. – М.: Мысль, 1966. – С.25-37.
70. Кант И. О поговорке «может быть, это и верно в теории, но не годится для практики» / И.Кант // Кант И. Соч. в шести тт. – Т.4, ч.2. – М.: Мысль, 1965. – С.59-107.
71. Гоббс Т. Соч. в 2 тт. / Т. Гоббс. - Т.1. – М.: Мысль, 1989. – 622 с.
72. Кант И. Избранные письма // И. Кант. Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980, с. 599, 668.
73. Габермас Юрген. Идея Університету – навчальні процеси / Габермас Юрген // Идея Університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 185-211.
74. Гумбольдт фон, Вільгельм. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / фон Гумбольдт Вільгельм // Идея Університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 23-35.
75. Ортега-і-Гассет Хосе. Місія Університету / Ортега-і-Гассет Хосе // Идея Університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 65-109.
76. Ясперс Карл. Идея Університету / Ясперс Карл // Идея Університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 109-167.
77. Лепеніс Вольф. Идея німецького Університету – погляд ззовні / Лепеніс Вольф // Идея Університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 211-235.

Образование как планетное явление

8. Фейерабенд Пол. Наука в свободном обществе // Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки: Переводы с англ. и нем. / Общ. ред. и авт. вступ. ст. И.С. Нарский. – М.: Прогресс, 1986. – С. 519.
79. Некоторые источники см.:
- http://www.metamute.org/en/content/we_won_t_pay_for_your_crisis_italian_struggles_against_education_reform
- <http://www.bildungsstreik2009.de/aufruf/franz-ubersetzungen>
- <http://www.educpros.fr/detail-article/h/8016cddd72/a/bologne-show-en-belgique-pour-les-dix-ans-de-lharmonisation-europeenne-des-etudes.html>
- <http://redfriforsk.blogspot.com/2007/01/improve-danish-research-and-education.html>
- http://www.yle.fi/uutiset/news/2009/02/overnight_student_situation_ends_at_helsinki_university_557609.html
- <http://www.luttes-etudiantes.com/>
- <http://www.education-is-not-for-sale.org/>
80. Дерек Бок. Плюсы и минусы коммерциализации / Дерек Бок // Отечественные записки. – 2003. – №6(14). – С. 56-72.
81. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М.: РЕЦЭП, 2005. – 199 с.

Глава 3. ПЕРСПЕКТИВЫ НООСФЕРНОЙ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ

3.1. Ноосферный вектор в инженерно-техническом образовании

1. Розин В.М. Цивилизационный вектор инженерного образования / В.М.Розин // Динамика техносферы: социокультурный контекст. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2000. – С.171-176.
2. Розин В.М. Понятие и современные концепции техники / В.М.Розин. – М.: ИФРАН, 2006. – 255 с.
3. Андреев А.Л. Социология техники: учебное пособие / А.Н.Андреев, П.А.Бутырин, В.Г.Горохов. – М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2009. – 288 с.

3.2. Экологическое образование: формальная правота деклараций и нищета практических шагов

4. Ильин И.В. Эволюционная глобалистика (концепция эволюции глобальных процессов) / И.В.Ильин, А.Д.Урсул. – М.: Изд-во МГУ, 2010. – 232 с.

5. Хесле В. Философия и экология / В. Хесле. – М.: Наука, 1993. – 205 с.
6. Медоуз Дон., Пределы роста. 30 лет спустя / Дон. Медоуз, Й.Рандерс., Ден. Медоуз. – М.: ИКТ «Академкнига», 2008. – 342 с.: ил.
7. Прыкин Б.Н. Глобализация экономики – ключ к самосохранению. Деятельность эколого-экономических систем [Текст] / Б.Н. Прыкин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 335 с.
8. Нейсбит Дж. Старт! или Настраиваем ум!: Перестрой мышление и загляни в будущее [Текст] / Дж.Нейсбит. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. – 190 с.
9. Нейсбит Дж. Высокая технология, глубокая гуманность: Технологии и наши поиски смысла [Текст] / Дж. Нейсбит. – М.: АСТ: Транзиткнига, 2005. – 381 с.
10. Global Trends 2025: A Transformed World. – N.Y.: US Government Printing Office, 2008. – 99 p.
11. Горшков В.Г. Физические и биологические основы устойчивости жизни [Текст] / В.Г.Горшков. – М.: ВНИИТИ, 1995. – 470 с.
12. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – С. 503 – 512.
13. Лось В.А., Урсул А.Д., Демидов В.Д. Глобализация и переход к устойчивому развитию. Монография / В.А.Лось, А.Д.Урсул, В.Д.Демидов. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 316 с.
14. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление [Текст] / В.И.Вернадский // Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука, 1988. – С. 20 – 203.
15. Тимофеев-Ресовский Н.В. Биосфера и человечество / Н.В.Тимофеев-Ресовский // Тюрюканов А.Н., Федоров В.М. Н.В. Тимофеев-Ресовский: Биосферные раздумья. – М.: б.и., 1996. – С. 52–60.
16. Коммонер Б. Технология прибыли [Текст] / Б.Коммонер. – М.: Мысль, 1976. – 112 с.
17. Коммонер Б. Замыкающийся круг. Природа, человек, технология [Текст] / Б.Коммонер. – Л.: Гидрометеиздат, 1974. – 279 с.
18. Налимов В.В. На грани третьего тысячелетия / В.В.Налимов // Налимов В.В. Испытание Святой Руси. На грани третьего тысячелетия. – Томск – Москва: Водолей, 2002. – С. 181 – 250.
19. Бейтсон Г. Корни экологического кризиса / Г. Бейтсон // Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии психиатрии и эпистемологии. – М.: Смысл, 2000. – С. 454 – 459.

Образование как планетное явление

20. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У.Бек. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
21. Beck U. Vynalézání politiky. K teorii reflexivní modernizace. – Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. – 273 str.
22. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь Разума / Н.Н. Моисеев. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 224 с.
23. Толстоухов А.В., Хилько М.І. Екобезпечний розвиток: пошуки стратегем / А.В.Толстоухов, М.І.Хилько. – К.: „Знання України”, 2001. – 333 с.
24. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.
25. Попкова Н.В. Философская экология / Н.В.Попкова. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 352 с.

3.3. Программа нравственного реформирования системы образования в контексте ноосферной культуры

26. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
27. Роззак Т. Голос Земли [Текст]/ Т. Роззак. – М., 2001. – 243 с.
28. Бондаренко И.А. «Человек, стань тем, кто ты есть», или об усилении быть человеком / И.А. Бондаренко // Философия и будущее цивилизации. [Тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса]. – Т.4.
29. Притчи человечества. – Минск, 2002.

3.4. Эстетическое воспитание как компонента ноосферно-образовательного процесса

30. Историко-биографический альманах «Прометей». – Т. 15. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 352 с.
31. Научное наследие В. И. Вернадского в контексте глобальных проблем цивилизации. – М. : Изд. дом «Ноосфера», 2001. – 468 с.
32. Лихачев Д. С. Русская культура: сборник / Д. С. Лихачев. – М. : Искусство, 2000. – 438 с.
33. Лихачев Д. С. Избранное : мысли о жизни, истории, культуре. – М. : Рос. фонд культуры, 2006. – 336 с.

Наукове видання

*Алексєєва Людмила Опанасівна, Берестовська Діана Сергіївна,
Додонов Роман Олександрович, Лазарєв Фелікс Васильович,
Литвинцева Алла Вікторівна, Муза Дмитро Євгенович,
Рагозін Микола Петрович, Таланов Валерій Михайлович,
Фоменко Марина Вікторівна*

ОСВІТА ЯК ПЛАНЕТНЕ ЯВИЩЕ

Російською мовою